

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO DIDÁCTICO
EN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Héctor Amadeo Monarca

Bajo la dirección del doctor
Félix E. González Jiménez

Madrid, 2006

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACION
Centro de Formación del Profesorado

**Departamento de Didáctica y
Organización Escolar**

TESIS DOCTORAL

**LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO
DIDÁCTICO EN LOS PROFESORES DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Héctor Amadeo Monarca

Enero 2006

Director:
Dr. Félix E. González Jiménez

ÍNICE

	Página
INTRODUCCIÓN GENERAL	5
CAPÍTULO I: LA RACIONALIDAD DE LA ACCIÓN EDUCATIVA	
1. INTRODUCCIÓN	13
2. CONCEPTO DE ACCIÓN	21
3. CONCEPTO DE RACIONALIDAD	30
4. EL TRASFONDO TELEOLÓGICO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA.	37
5. EL TRASFONDO ÉTICO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA	46
6. TÉCNICA, HERMENÉUTICA Y CRÍTICA ¿TIPOS DE ACCIÓN EDUCATIVA?	56
6.1 La acción técnica o instrumental	58
6.2 La acción hermenéutica o comunicativa	65
6.3 La acción crítica o emancipatoria	73
6.4 Más allá de representaciones fragmentadas	76
7. A MODO DE REFLEXIÓN INTEGRADORA	78
CAPÍTULO II: SOBRE LA UNIDAD DEL CONOCIMIENTO Y LA ACCIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y EL DEBATE DE LA RELACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA	
1. INTRODUCCIÓN	91
2. FORMAS DE ENTENDER QUE ACOMPAÑAN -O PUEDEN ACOMPAÑAR- LAS FORMAS DE HACER	94
2.1 A qué se denomina teoría y en qué sentido se dice que es algo distinto a la práctica	96
2.1.1 El conocimiento científico o académico: teoría	102
2.2 El conocimiento práctico	110
3. SUPUESTOS QUE SUBYACEN AL DEBATE DE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA: EL CONCEPTO DE PRÁCTICA/REALIDAD	125
CAPÍTULO III: CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES. APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO DIDÁCTICO	
1. INTRODUCCIÓN	131
2. APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO/CONOCIMIENTO DIDÁCTICO	141
2.1 El currículo en el marco del pensamiento didáctico	166
CAPÍTULO IV: LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO DIDÁCTICO COMO INTENCIÓN DE LAS PROPUESTAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	
1. INTRODUCCIÓN: CONTEXTUALIZACIÓN	195
1.1 La formación de profesores de educación secundaria en España	198
1.1 El debate en torno a la profesionalización	218
2. CONOCIMIENTOS, DE ALGUNA MANERA PRESENTES, EN LAS PROPUESTAS FORMATIVAS ORIENTADAS A CONSTRUIR EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO	222
2.1 Modelos de formación del profesorado	223
2.2 El largo proceso de construcción profesional: historia vital, biografía escolar, trayectoria	239
2.3 Los conocimientos implícitos del docente	242
3. CONOCIMIENTOS NECESARIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO DIDÁCTICO	253
3.1 Conocimiento sobre la disciplina	264
3.2 Las didácticas específicas	267
3.3 El trasfondo ético-teleológico en la formación del pensamiento didáctico	271
3.4 Ejes para la formación del profesorado	282
3.5 Comentarios sobre los componentes y las características de una propuesta para construir el pensamiento didáctico	289

	Página
4. PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO DIDÁCTICO	298
4.1 La reflexión como discurso y como propuesta incorporada a la formación docente	299
4.2 El practicum	309
4.2.1 La concreción del practicum	320
4.3 Palabras finales sobre el practicum	336
4.4 Palabras finales sobre las propuestas para construir el pensamiento didáctico	340
5. ACLARACIONES SOBRE LOS DISTINTOS PLANOS DE CONCRECIÓN DE LA ACCIÓN EDUCATIVA Y DIVERSOS ASPECTOS SOBRE EL VÍNCULO ENTRE FORMADORES Y FUTUROS PROFESORES.	345
5.1 Formadores de formadores	350
 CAPÍTULO V. DIÁLOGOS CON UN PROFESOR	
1. MARCO EXPLICATIVO DE LA APROXIMACIÓN AL CAMPO	355
1.1 La entrevista	364
1.1.1 Concreción de las entrevistas	365
1.2 La muestra	369
1.3 Observación	371
1.4 Categorización	376
1.5 Triangulación	378
1.6 Comentarios finales sobre el marco teórico de la aproximación al campo	379
2. TRASCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS Y REGISTROS DE OBSERVACIÓN	380
2.1 Transcripción de entrevistas	382
2.2 Transcripción de registros de observación	442
3. ANÁLISIS	458
 CONCLUSIÓN Y APROXIMACIÓN A UNAS PROPUESTAS	483
 BIBLIOGRAFÍA	499

INTRODUCCIÓN

En los años que llevo como profesor de secundaria me han preocupado gran cantidad de cosas, entre ellas, el sentido que tiene lo que hacemos cotidianamente para el alumnado y para la sociedad. Tengo la sensación de que este hacer cotidiano nuestro como profesores, se presenta ante el alumno como una especie de torbellino formado por una gran cantidad de materias y temas que deben intentar aprobar para seguir avanzando en el sistema educativo; quizá debería decir aprender, pero debemos ir con cautela y aún puede ser precipitado emplear una palabra de significado tan profundo. Lo cierto es que nosotros y ellos, docentes y alumnos, coincidimos en una parte importante de nuestras vidas, y nos unen una serie de intenciones que están socialmente definidas y que todos entendemos de una manera singular.

Los alumnos son parte (me gustaría decir partícipes) de las acciones que nosotros generamos en el marco de estas intenciones, haciendo presentes nuestra particular manera de interpretarlas; y también, muchas veces a pesar nuestro, de alguna manera se hacen presentes las intenciones de los alumnos, aunque sea expresándose, frecuentemente, como un desencuentro. Dentro de estas funciones aparece claramente la que se refiere a enseñar determinados conocimientos, expresados como contenidos, elementos de la cultura que han sido seleccionados y representados a través de lo que se suele llamar currículo.

Sin embargo, dentro de lo que es la educación secundaria obligatoria en España, entran otras intenciones más o menos explicitadas, como la de formar ciudadanos para la vida en democracia, formar personas, preparar para la vida, etc. En medio de esto

parece que siempre está latente la pregunta sobre cómo se vincula lo que se enseña en cada una de las materias con estos sentidos más generales de la enseñanza obligatoria, o cómo se vincula con la vida concreta de los sujetos cada una de las materias o temas que abundan en los diez años de enseñanza obligatoria. Pregunta que no siempre se llega a formular, pero que ahí está dispuesta a interpelarnos como profesores, a interpelar al sentido de nuestra tarea.

Queramos o no, la enseñanza, nuestro trabajo, se encuentra influido por esta pregunta, por el sentido de lo que hacemos en nuestra práctica cotidiana; el sentido para la sociedad, para nosotros los profesores y para los alumnos. La posibilidad de hacer presentes estos tres sentidos daría significatividad a la acción educativa, y aportaría una condición necesaria, pero aún insuficiente, para hablar de aprendizaje. Pero la acción educativa no procura únicamente hacer presentes unos sentidos ya existentes, el sentido es también una construcción que los sujetos realizan; el sentido es descubrirse haciéndose como sujeto y haciéndose con otros. Y es para el docente descubrir que la acción educativa, más allá de la materia concreta, supone una oportunidad para este hacerse del sujeto, y quizá podamos ya hablar con algo más de profundidad de aprendizaje. Por tanto, más allá de la materia pero junto con ella, la acción educativa supone una forma de hacer que propone formas de ser, explícita o implícitamente.

Con esta complejidad se entra en la enseñanza de una materia concreta, en el intento de ubicar unos determinados contenidos culturales, socialmente seleccionados y organizados, de tal forma que puedan contribuir a construir ese sentido, de un ser haciéndose junto con otros. Los contenidos aportarán aspectos singulares orientados a

personas que deberán comprender y actuar en un mundo concreto que comparten con otros.

La acción educativa que realizamos en los institutos de educación secundaria puede ser una oportunidad para esto, o no. En cualquier caso, esta acción siempre supondrá una propuesta para construir algún tipo de sentido a partir del conocimiento que se propone y de las formas en que se hace; el conocimiento y el fenómeno de conocimiento, también conocimiento, se unen en la acción educativa. El conocimiento, como producto cultural, como construcción socio-histórica, no pasa a formar parte del sujeto por el sólo hecho de desearlo o de presentarlo, lo hará sobre todo si tenemos en cuenta las formas que empleamos para que éste se haga presente y sea construido por el sujeto. Conocimientos y formas se unen en el fenómeno de conocimiento y encierran ambos las oportunidades para construir el sentido, los significados.

Como se observa la acción educativa es compleja, hace falta un conocimiento docente que sea capaz de estar poderosamente presente en su acción, es decir un conocimiento incorporado al sujeto (no puede ser de otra manera), que le permita dar unidad al pensamiento y al conocimiento en la acción. Y hablamos de conocimientos diversos, didácticos en general y de una materia en particular, objetivados como producción socio-histórica, de la ciencia o diversos campos de conocimiento, pero que deben haber sido apropiados por el docente; es decir, que gracias a determinadas acciones formativas, haya participado del proceso dialéctico que supone la subjetivación y objetivación del conocimiento. Un conocimiento, por cierto, subjetivado para poder interactuar en un contexto profesional determinado, el de la educación.

Y aquí entro al tema de esta tesis, este conocimiento subjetivado, unidad (organismo)-conocimiento-pensamiento-acción-(existencia), lo enmarco dentro de lo que voy a denominar el pensamiento didáctico, el cual a la vez que puede incorporar (subjetivar) los más diversos conocimientos socialmente construidos (objetivados) permite interactuar en los contextos educativos específicos, es decir con el trasfondo antes mencionado vinculado a la construcción del sentido. Y permite asimismo, mediante la actitud reflexiva que lo caracteriza, emplear otros conocimientos que puedan surgir de la interacción entre los conocimientos objetivados (teorías) subjetivados, los contextos y los sujetos implicados, la acción educativa que tiene lugar en y con éstos, y las más diversas intenciones presentes en la acción.

Estoy hablando de un pensamiento que caracteriza y da singularidad y especificidad a la acción educativa de la enseñanza secundaria obligatoria, más allá de las materias concretas, dando también, en este sentido, identidad profesional. Pero como se observa, no es algo que pueda surgir espontáneamente, aunque muchos de sus rasgos puedan estar presentes en aquellos profesores preocupados por su trabajo. Debe ser intencionalmente formado, aunque su formación se daba unir luego a un proceso de aprendizaje continuo. Este debe ser el sentido de una formación docente inicial, la formación del pensamiento didáctico, tema que abordaré en esta tesis.

Este debería ser el cometido de una formación docente inicial para profesores de educación secundaria, pues el pensamiento didáctico aportaría las claves para interpretar el fenómeno educativo, los contextos y sujetos implicados en él; aportaría especificidad

a la tarea docente, más allá de la materia concreta que deba enseñar. El pensamiento didáctico da unidad a los más diversos conocimientos del sujeto: desde aquellos que forman parte del campo disciplinar que un profesor debe enseñar, hasta esa gran variedad de ellos que contribuyen a ubicar ese conocimiento en una acción educativa concreta, y al mismo tiempo en relación a unas determinadas intenciones educativas que van más allá de la acción específica de un único sujeto y del contexto inmediato donde se desarrolla; que vincula al sujeto con las posibilidades de ser que se asocian a la construcción del sentido, en tanto toda acción educativa encierra un aspecto valorativo, un deber ser del sujeto y de las situaciones.

El pensamiento didáctico de los profesores se asocia a las más diversas posibilidades de la acción educativa y no sólo las que son posibles realizar hoy ateniéndonos al medio en que se dan. Sin embargo no puede desconocer el escenario actual en el cual se inserta la práctica de la educación secundaria obligatoria; debe conocerlo porque allí desempeñará su trabajo, conocerlo para poder evaluar y analizar sus potencialidades y defectos; conocerlo para poder trascenderlo, para poder imaginar otros escenarios posibles, formas más “potentes” de construir el sentido.

Entonces, no sólo es compleja la acción educativa que realizan los profesores de educación secundaria, también lo es la acción formativa tendente a construir el pensamiento didáctico, en tanto debe contener en sí misma y sus formadores todos aquellos rasgos que lo caracterizan, única forma para poder desarrollarlo. Debe ser capaz de articular los distintos tipos de conocimientos con la acción educativa de

referencia, aquella que deberá ser realizada en la educación secundaria obligatoria para construir el sentido antes mencionado.

Toda la tesis gira en torno a la construcción del pensamiento didáctico; teniendo en cuenta simultáneamente la acción formativa, aquella que realizan los formadores de los futuros profesores para que éstos logren construir este pensamiento, y la acción educativa que desarrollarán para que los alumnos de la educación secundaria logren construir el sentido. Ambas acciones íntimamente relacionadas y necesitadas una de la otra.

La explicación de este complejo proceso -fenómeno- de construcción del pensamiento didáctico la estructuraré en cinco capítulos. Los tres primeros destinados a desarrollar un marco teórico para comprender qué entiendo por pensamiento didáctico, para lo cual haré referencia a diversos conceptos que resultan claves en esta tesis para entender el sentido que quiero darle. Así en el capítulo I me referiré al concepto de acción educativa, al de racionalidad y al trasfondo ético-teleológico; el capítulo II lo destinaré al tema del conocimiento y los debates en torno a la relación entre teoría y práctica; y el capítulo III constituirá una primera aproximación al pensamiento didáctico, el conocimiento del profesor. Por otra parte, una vez desarrollado este marco interpretativo, destinaré todo el capítulo IV a la propuesta formativa tendente a construir este pensamiento capaz de dotar de sentido a la tarea docente. Finalmente, el capítulo V constituye una aproximación al campo destinada a buscar la presencia de este pensamiento y de posibles oportunidades para su desarrollo.

De más está decir que intentaré abordar la complejidad del tema a partir de una trama que sea capaz de reflejarla sin simplificarla, mostrando toda su riqueza. En este sentido, si bien cada capítulo se orienta a los aspectos mencionados, sólo a partir de contemplar su totalidad simultáneamente será posible acceder al significado global que quiero dar a este tema.

CAPÍTULO I

LA RACIONALIDAD DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

1. INTRODUCCIÓN

Generalmente, cuando se hace referencia a este tema, aplicado específicamente al ámbito educativo, se habla de los diferentes paradigmas o programas de investigación que suponen formas diversas de entender el conocimiento, su producción o construcción y la relación entre ambos aspectos. Asimismo se hace referencia a la relación entre las formas de producir conocimiento que las prácticas investigativas de los distintos campos poseen y aquello que se investiga, a las formas de entender ese conocimiento y aquello sobre lo que se genera el conocimiento. Podríamos decir, aunque más adelante habrá que abordar el tema en profundidad, a las formas de entender la teoría y la práctica y las posibles relaciones entre ambas; aspecto que abordaré en el capítulo siguiente.

Gran parte de lo que se ha escrito sobre las racionalidades se ha ubicado, a mi juicio, a un nivel metateórico, en tanto ha supuesto un intento de clasificar distintos tipos de conocimientos e investigadores o autores como pertenecientes a uno u otro paradigma, y se ha hecho desde uno u otro paradigma. Por lo general, constituyen análisis de lo que alguien ha escrito, pensado, o de algunas formas de hacer/actuar/obrar. También constituyen análisis de cómo se introducen, incorporan o hacen presentes estas formas de entender el conocimiento y su producción en campos concretos de actuación o de estudio: el curriculum, la didáctica, la educación en general, etc. En casi todos estos casos, el concepto de racionalidad, es utilizado como (o aplicado a) efectos objetivados de su ejercicio; es decir, ciertos productos socio-históricos.

En este caso, me interesa profundizar en los distintos ejercicios posibles de la racionalidad, que acompañan o pueden acompañar, o caracterizar, las acciones educativas: me interesa un análisis desde la acción misma. Como vengo explicando no voy a hablar desde las perspectivas de los modelos de investigación, ni de estos análisis de productos sociohistóricos objetivados; sino desde la perspectiva de las racionalidades que caracterizan a las acciones que se desarrollan dentro de prácticas institucionalizadas o como parte de la vida cotidiana. Aunque para ello recurra a aquello que se ha denominado como racionalidad técnica, hermenéutica y crítica; intentando, en mi caso, no reducir la racionalidad a las manifestaciones de la misma, a sus efectos. Por lo tanto intentaré no generar una visión fragmentada del uso de la razón, en donde las tres antes mencionadas son productos de ésta, y sólo analíticamente es posible hacer tal diferencia, pero no, desde luego, cuando se habla de la racionalidad de la acción educativa, es decir del uso de la razón y sus efectos, enmarcados en la misma.

Entonces, si bien abordaré estos clásicos desarrollos fragmentados denominados en sí mismos como racionalidad, en mi caso lo haré fundamentalmente como un intento de reconstruir la unidad de la acción educativa, siendo ésta siempre fruto del despliegue actual y pasado de la razón; un despliegue que no fragmenta, no puede hacerlo. Es por ello que no puedo dar por sentada la primacía, a veces sugerida, de ninguna de estas llamadas racionalidades por encima de las demás; siendo que todas ellas deben ser ubicadas dentro de la unidad que, desde el lugar donde la acción es, considero evidente. No es que rechace dichos desarrollos sobre los paradigmas, sino que estos desarrollos, y

su clara tendencia a fragmentar la realidad, pueden ser un obstáculo para un análisis de la acción, tal como existe y se desarrolla en determinados contextos.

Las acciones son las mediaciones que realizamos para construir y/o reproducir la realidad, por lo tanto se ubican en un lugar mediador entre la aspiración de cómo ésta, la realidad, debe ser, aunque sea de forma inconsciente, y lo que efectivamente es o termina siendo. Las acciones se enmarcan en otras acciones ya institucionalizadas -prácticas- y en este sentido la forma en que lo hacen reflejan las racionalidades desplegadas, actuales y pasadas, en cuyos despliegues van conformando los rasgos de la acción, las concepciones que la sustentan. Pero a su vez, la racionalidad, interactúa con los rasgos de la acción, con las aspiraciones e intenciones, y la realidad que, por medio de la acción, construye y/o reproduce; siendo entonces, a su vez, influidos por éstos.

Las acciones, en el campo educativo, suponen una operación sobre una realidad en la que entran en juego conocimientos: socialmente producidos, representados, de sentido común, creencias; es decir como producto social por un lado y como producto social subjetivado, construido por los sujetos que intervienen, profesores y alumnos en este caso, por otro. Prácticas institucionalizadas -histórica, política e institucionalmente configuradas- que definen, determinan o condicionan el marco de la acción; fines, intenciones, conscientes e inconscientes, explícitas o implícitas, a veces contradictorias; y operaciones que suponen formas de hacer que vinculan y expresan estos aspectos. Por tanto, las formas en que estos elementos interaccionan entre sí son las que definen las características de la acción, muchas veces entendidos como racionalidad, los rasgos momentáneos o dominantes que las caracterizan, exclusiva o simultáneamente.

En este sentido, la racionalidad se expresa, al menos en parte, por la forma en que el que define el curso de la acción lo hace; aunque no me refiero a un aspecto meramente individual ni subjetivo: no es sólo el sujeto, actuando individualmente, quien define el curso de la acción; éste interactúa con las definiciones previas a la misma, entiéndase, prescripciones normativas, curriculares: objetivos, contenidos, pautas de evaluación..., las características del entorno y de otros sujetos que intervienen en la acción. En síntesis, se podría sostener que la racionalidad desplegada se expresa en el tipo de procesos que el curso de la acción educativa, iniciado por un sujeto, genera en el grupo y en los otros sujetos que participan en ella, y en la misma práctica institucionalizada que enmarca la acción.

La intención de desarrollar este tema desde la perspectiva de la acción educativa debe suponer un enfoque singular, en tanto intento ubicar las racionalidades como rasgo constitutivo inevitable de las acciones humanas, y en este caso concreto, de las acciones educativas. Las cuales, coincido con González (2001:433), constituyen, “con la historia y las formas de vida de las que se sirve la misma educación, el trípode de universal apoyo que la razón misma genera para superar”.

Me interesa, en primer lugar, analizar los rasgos de la acción educativa desde las denominadas racionalidades, frecuentemente definidas en parte de la literatura existente, como técnica, hermenéutica y crítica; mostrando lo que cada una de ellas aporta a la complejidad de la acción y la contraparte formativa que cada uno de estos rasgos de la acción supone; aspecto que desarrollaré en otro capítulo. Intentaré desarrollar una visión

compleja de la interacción de estos rasgos en la unidad de la acción educativa, trascendiendo esta visión fragmentada de la racionalidad.

Por lo tanto, aunque no desconozco los efectos perniciosos que pueden tener, y que han tenido, determinadas expresiones de la racionalidad, o ciertos despliegues de la racionalidad en determinados tipos de prácticas; considérese, por ejemplo, la denominada racionalidad técnica como lógica dominante o exclusiva en las propuestas de formación del profesorado o el diseño del currículo. Desde este planteamiento no realizaré enjuiciamiento alguno de las posibles racionalidades que acompañan o pueden acompañar a la acción sino que me centraré fundamentalmente en lo que cada una de ellas, en su particular forma de configurar estos rasgos constitutivos de la acción, puede aportar específicamente a la acción educativa vista como un todo, y ahora ya más específicamente, a la tarea docente.

Propongo por tanto un análisis desde la racionalidad que la complejidad de la acción docente reclama. Parto del supuesto de que la complejidad de la acción docente exige, se caracteriza, se vale, de todos los despliegues de la racionalidad, conceptualizados como técnicos, hermenéuticos y críticos, trascendiendo esta fragmentación: en algunos casos con predominio de alguno de estos rasgos, pero con un trasfondo, al menos esperado, de unidad o presencia de todos ellos, en mayor o menor medida.

Los despliegues de la razón que la acción educativa demanda deben contemplar los rasgos de las denominadas racionalidades antes mencionadas, estos rasgos se

complementan, son necesarios para una práctica compleja. Claro está que si las acciones educativas o algún tipo de ellas se institucionalizaran desde una visión limitada y fragmentada de las posibilidades de la racionalidad, como ha sucedido con la denominada racionalidad técnica en algunas concreciones, caeríamos en un reduccionismo que obstaculizaría la potencialidad de la acción educativa, de la racionalidad misma. Pero evidentemente no es la racionalidad lo que hay que cuestionar, sino las formas en que éstas se despliegan y caracterizan a la acción en la totalidad de un contexto determinado. En cualquier caso, parto del supuesto de que la acción educativa, por tratarse de una acción compleja, necesita obrar desde las tres racionalidades clásicamente definidas por los paradigmas técnico, hermenéutico y crítico.

Por tanto, conociendo los rasgos que cada una de estas denominadas racionalidades aporta a la acción educativa, y sabiendo los efectos diversos que puede tener una lectura reduccionista de las mismas y de la tarea educativa, quizá debamos reconocer tanto las potencialidades de cada una como así también las limitaciones. Sin duda, si se las toma como lectura exclusiva de la realidad, en cualquiera de los casos nos encontraremos con serias limitaciones: la acción humana, la educativa especialmente, necesita de una racionalidad integrada que abarque lo singular a la vez que lo general, lo social a la vez que lo individual. La racionalidad que promueve la acción educativa debe poseer unos fundamentos, conocimientos, ellos mismos productos de la razón, técnicos, interpretativos y críticos; en algunos casos simultáneamente, en otros con predominio de alguno de ellos, según las prioridades que marquen las diversas intenciones que

promueven las acciones humanas. Aclarando que no hay fragmentación posible de la racionalidad en su ejercicio.

Una cosa es analizar las distintas racionalidades, es decir, los despliegues de la razón, su ejercicio posible para acercarnos a la educación, buscando sus rasgos característicos, y otra cosa son los intentos totalitarios de explicar la educación desde una única racionalidad, desde unos únicos y limitados fundamentos, como si cualquiera de ellos, por sí solos, pudiesen abarcar la complejidad de la acción educativa y sus posibles formas de concreción, las formas o posibles formas de concretarla.

Tanto si partimos de las formas en que actualmente se concreta la educación como si lo hacemos teniendo en cuenta otros posibles escenarios sociales y de institucionalización de la misma, el profesorado deberá potenciar el ejercicio de su racionalidad valiéndose de unos adecuados fundamentos/conocimientos técnicos, es decir, de saberes acerca de formas de hacer en función de la singularidad de las situaciones, formas de hacer que permitan conseguir determinadas intenciones, incluso para repensar o generar otras formas de hacer; de una mirada, conocimiento y pensamiento capaz de evaluar intenciones educativas vinculándolas a formas de hacer, juicios de valor y, por supuesto, una mirada, conocimiento y pensamiento capaz de contextualizar la acción educativa teniendo en cuenta toda la complejidad que la atraviesa. Como sostiene Habermas (1995:42)

Los puntos de vista específicos desde los que, de forma trascendentalmente necesaria, aprehendemos la realidad, fijan tres categorías de saber posible: informaciones que amplían nuestro poder de disposición técnica; interpretaciones que posibilitan una orientación de la acción en el contexto de tradiciones comunes y

compartidas; y análisis que libran a la conciencia de su dependencia de poderes hipostatizados, de poderes no transidos por la reflexión (Ibíd.:43).

No se trata de limitar la racionalidad hablando fragmentadamente de ella y su ejercicio, sino de contemplar la variedad de su ejercicio, ubicándolo en una relación necesaria entre lo específico de un acontecimiento y su trascendencia en cuanto acción humana; la cual, por cierto, nunca se agota en lo inmediato. En este sentido, habiendo roto esta frecuente exposición sobre los paradigmas, no he querido ni menospreciarlas, ni ignorarlas..., simplemente considero que éstos son formas de clasificar o representar analíticamente formas de ejercer la racionalidad y sus efectos. Lo que yo voy a intentar hacer es una descripción de un fenómeno, la acción educativa y del pensamiento didáctico como la expresión necesaria de la racionalidad que la acompaña, con la complejidad que lo caracteriza; y los paradigmas así presentados no me permiten mostrarlo de esta forma.

Tampoco he querido hacer referencia explícitamente al paradigma de la complejidad como una forma de explicar lo que quiero, aunque sí haré referencia a éste, porque lo que he intentado es hablar desde la complejidad y no de la complejidad, ya que sobre esto se ha escrito mucho y no es objetivo de esta tesis el abordarlo como temática, aunque sí el que la misma quede reflejada en lo escrito. En cualquier caso, entiendo que la complejidad se refiere, fundamentalmente, a una racionalidad no fragmentada. Desde este desarrollo de la complejidad desde la complejidad, explicaré en este capítulo a qué me refiero con acción y a qué con racionalidad, prestando especial atención a uno de los rasgos que considero definitorios de la acción educativa, su trasfondo teleológico y ético.

2. CONCEPTO DE ACCIÓN

Dado que quiero enfocar mi tesis desde el lugar en el que el docente ejerce como tal, desde la cotidianeidad en la que se construye la práctica educativa, desde el lugar en que se unen las “formas de hacer” y las “formas de saber”, el pensar y el hacer; debo buscar una categoría conceptual que brinde unidad de análisis a la tarea educativa. En este sentido son varios los autores (Weber, 1984; Schütz, 2003; Schütz y Luckmann, 2001; Arendt, 1993; Cruz, 1995; Giner, 1996; Gimeno, 1998; etc.) que le otorgan este poder al concepto de acción. La mayoría de estos autores encuentran en la acción el campo en el que subjetividad y estructura se funden; formas de vida, por cierto, generadas por el ejercicio de la razón de múltiples sujetos a lo largo de la historia, con las que el sujeto vuelve a encontrarse en cada nuevo ejercer de su razón; formas de vida que lo trascienden a él como sujeto individual aunque éste de alguna manera las contenga, siendo éstas, a la vez, el reflejo y la posibilidad de su razón, en un juego dialéctico entre ambos aspectos. En este sentido, la acción no debe contemplarse como exclusiva del individuo aislado, sino de unos sujetos en interacción con otros y con las formas de vida que enmarcan a la acción y a los sujetos; siendo también, las racionalidades desplegadas en las acciones, una nueva oportunidad para este construir y este hacerse, de las formas de vida y del sujeto.

En la acción están presentes, de una u otra forma, consciente o inconscientemente, explícita o implícitamente, todos aquellos elementos que suelen aparecer de forma más o menos fragmentadas en las “tramas analíticas” propias del conocimiento formal -o teoría- que hacen referencia a la práctica educativa. En la acción

está presente el nivel de racionalidad educada del individuo que la emprende. Socializarse es un efecto de la acción educativa llevada adelante por personas educadas, de alguna forma, por otras personas ya educadas en esas formas (González, 2001 y 2005; González y Díez, 2004).

El concepto de acción que emplearé en esta tesis es aquel que se refiere a un comportamiento basado en unas intenciones existentes, en un proyecto preconcebido (Schütz, 2003). Dicho comportamiento, y tomando distancia de cualquier interpretación conductista, puede ser manifiesto o no. En el primer caso hablamos, siguiendo a este autor, de una ejecución, la cual exige un movimiento proyectado hacia el mundo externo con la intención de producir un determinado estado de cosas. Para Schütz (2003:201) este tipo de acción, la ejecución, “es la más importante para constituir la realidad del mundo de la vida cotidiana”, y puede llevarse a cabo tanto por comisión como por omisión, es decir que la decisión de no actuar también es una ejecución si se toma con vistas al proyecto. En el segundo caso, la acción no manifiesta es aquella no observable directamente, nos referimos a la reflexión o al pensamiento, ubicada en el mundo subjetivo; siempre y cuando, esta reflexión o pensamiento se vincule con “la intención de cumplir el proyecto, de llevarlo a cabo, de crear el estado de cosas proyectado” (Ibíd.:200). Si falta esta intención, nos encontramos con otro tipo de fenómeno, pero no con el tipo de acción de la que se está hablando en este apartado: aquella que busca, como meta, unas determinadas transformaciones en el mundo de la vida.

Como vemos, una acción puede ser observable o no, y aunque siempre supone una operación en el mundo está claro que ésta puede estar referida a algo meramente mental: pensar sobre la decisión entre alternativas, por ejemplo. Por tanto, la acción reflexiva, entra en este apartado. También el abstenerse a hacer algo es una acción; por ejemplo, decidir no intervenir en un determinado problema.

Las acciones por tanto, consisten en operaciones en y sobre el mundo basadas en motivos y orientadas a determinadas metas; éstas son las acciones básicamente humanas. El tipo de relación que se establece entre los motivos, las metas y las operaciones, como así también las características que cada uno de estos elementos posea, definirán los rasgos de la acción o, como se ha denominado en muchas ocasiones, y desarrollaré más adelante, su racionalidad. Sin embargo no debemos esperar que a la hora de analizar la acción educativa podamos establecer clasificaciones cerradas de las mismas, esto lo haré solamente en función de la exposición de las ideas. La acción educativa, prácticamente en toda ocasión, supone rasgos diversos asociados a los distintos tipos de actividad analizados.

No corramos el riesgo, como ocurre con frecuencia, de reducir la complejidad de la acción educativa en donde ésta sucede para favorecer la trama narrativa que la describe; estas tramas generan, en ocasiones, visiones distorsionadas de la práctica educativa, como si en ella fuera posible encontrar las categorías analíticas tal como aparecen en las tramas que las contienen, olvidándonos de que sólo suponen -aunque no es poco- un intento de representar la realidad con las limitaciones propias de los sistemas simbólicos que para ello se utilizan. Una de éstas limitaciones es la que

provoca ciertas formas de categorizar que fragmentan complejidades cuando las tramas teóricas no advierten sobre esto y no hacen el intento de recomponer dicha complejidad enriquecida por el aporte de cada categoría pero vistas a la luz de la totalidad de los fenómenos, como síntesis integradoras, y no como si éstas pudiesen ser definitivas exclusivas de los mismos.

Esta acción constituye un despliegue de la razón en el mundo, un tomar parte en un asunto, un ejercicio posible en función de unas determinadas intenciones, de unos fines. Este despliegue supone unas formas de hacer y de saber que reflejan ciertos supuestos: conocimientos en general, intenciones del sujeto, motivos, deseos. La acción constituye el instante en el que el sujeto participa directamente en el mundo de la vida, mediante pensamientos o ejecuciones relacionadas con representaciones de estados de ese mundo: lo construye, lo mantiene, lo recrea. La acción promovida por la razón hace que las intenciones, los objetivos, las ideas, las teorías, vinculados a unos proyectos, adquieran ciertas concreciones, ciertas características; que sean de una u otra manera.

La acción constituye una interacción entre sujetos que despliegan su razón y las formas de vida, ellas mismas productos de la racionalidad; sin embargo, no lo olvidemos, la práctica en cuanto a acciones institucionalizadas trasciende al sujeto en varios sentidos. Por un lado es anterior a él desde el punto de vista histórico, por otro lado constituye el ámbito donde las acciones tienen lugar, las enmarca, y en donde los sujetos se socializan: el sujeto se ha socializado en múltiples prácticas educativas a lo largo de su historia vital, primero como educando y luego como profesional; por tanto, aspectos de la práctica ya se han interiorizado en el sujeto, ya son parte de éste, y en

consecuencia, son parte de la acción en tanto ésta refleja la racionalidad desplegada por los sujetos. Entonces, en la acción, la práctica está presente tanto como realidad estructural, objetiva, que trasciende al sujeto; y como realidad interiorizada por el mismo. La acción contiene características y aspectos de la práctica en la que se desarrolla, producto de los procesos de socialización que allí se producen. Si la práctica es un conjunto de acciones institucionalizadas, la acción supone un momento de reproducción, de unión, entre la biografía personal y el escenario profesional, y también una oportunidad de recrear o crearla.

Queda claro que la acción educativa siempre se despliega en una práctica que es producto histórico por un lado y proceso social por otro. Esa acción se caracteriza, entre otras cosas, como se dijo, por suponer un proyecto con dimensiones explícitas e implícitas, unas determinadas intenciones vinculadas a las funciones que se le adjudican. No estoy haciendo referencia a que “alguien” lo haga, muchas de las funciones que cumple la educación ni vienen escritas ni son determinadas por personas concretas. Forman parte de un sistema social complejo en el cual la acción educativa cobra sentido. Dichas intenciones son las que le dan razón de ser a las acciones educativas; sin embargo, eso no significa que además otras intenciones formen parte de éstas. Por eso es importante resaltar que si las intenciones constituyen las razones que motivan la acción, una intención no asumida por el sujeto supondrá una acción carente de sentido (Cruz, 1995), cuyos efectos pueden estar muy alejados de los pretendidos.

Habría que tener en cuenta este aspecto pensando tanto en los profesores como en los alumnos que realizan acciones enmarcadas en determinadas propuestas educativas,

ya que sin las intenciones que justifiquen la acción nos encontramos ante comportamientos rutinarios, mecanizados; en donde “la vida se aleja de la aulas, el conocimiento de la realidad”, obteniendo así, “aprendizajes ajenos al vivir, escuela sin vida, conocimiento abierto a un ejercicio espurio” (González y Díez, 2004:269). Las intenciones constituyen los motivos de la acción; término que abarca dos conjuntos diferentes de conceptos (Schütz, 2003): “motivos para”, que se refieren al estado de cosas que se quieren lograr mediante la acción previamente imaginada en el proyecto, y “motivos porque”, que se refieren a las razones que dieron origen al proyecto mismo, a sus fundamentos; aspectos que sólo podemos diferenciar analíticamente ya que en el ejercicio de la razón la misma pierde sentido.

Las intenciones que acompañan o motivan la acción pueden ser de diverso tipo, algunas pueden provenir de deseos o intereses específicos del sujeto, otras de asunción de objetivos, fines o metas valoradas socialmente; algunas externas al sujeto. En cualquier caso la mayoría de las veces las intenciones tienen orígenes diversos y poco sentido tiene discriminarlas como propias del sujeto o externas a él. Pero sí se puede hacer la diferencia entre intenciones realmente del sujeto, es decir, que más allá de su origen, se han asumido como propias, y otras que no se asumen como tal, ya sea porque se ignoran o porque no se aceptan; aunque igualmente, en tanto intenciones socialmente esperadas, ejerzan presión sobre sus acciones. Este aspecto resulta crucial, mientras que en el primer caso las acciones tienen una motivación intrínseca y un compromiso por parte de quien las realiza, un convencimiento de sus bondades y una conciencia de su sentido; en las segundas, tal cosa no existe, y nos encontramos con acciones carentes de sentido desde el punto de vista de los sujetos que las realizan, en general negativas

desde sus efectos. Esto cuestionaría los intentos de control de las acciones de los docentes por medio de planificaciones rígidas de lo que éste debe hacer, sin contar con éstos, sin que éstos asuman los motivos de las mismas como propios.

Por tanto, la intencionalidad constituye un rasgo esencial de la acción, como se ha visto, parte viene dada o condicionada por la misma práctica: cultura institucionalizada, proyecto educativo, fines sociales, etc., y parte por el mismo sujeto: su biografía escolar y profesional, su formación, sus conocimientos, sus intereses, sus deseos, etc.; aunque insisto, en la acción desplegada por el sujeto esta dicotomía desaparece, allí aparece ya la intención que el sujeto asume como motor de su acción, aunque ésta resulte de la interacción de lo anteriormente mencionado. La intención, en lo que tiene de vinculación al proyecto y al sujeto, se refiere al sentido de la acción, sobre esto Gimeno (1998:39-40) sostiene que

El sentido de la educación es esencial al hecho de que tenga un propósito, en tanto que es guiada por un proyecto explícito. Las acciones que se emprenden en educación, bien sean individuales o colectivas, no se podrían entender si no consideramos a qué conducen, para qué se realizan. A fin de cuentas, la educación no es algo espontáneo en la naturaleza [...] Del mismo modo, los sistemas educativos no son frutos espontáneos de la historia, sino el resultado de respuestas dirigidas a ciertos propósitos.

Sin embargo, teniendo en cuenta los aportes de Schütz (2003), en el caso de la acción educativa el asunto es aún más complicado, ya que este tipo de acción supone la acción o reacción de algún otro. En este sentido, siguiendo el razonamiento de este autor, la acción educativa exige conocer suficientemente las circunstancias que rodean a esta acción, las mías y las del otro; exige el “entrelazamiento de mis motivos y los del Otro, con respecto a la acción que debe llevarse a cabo [...] debo tener, por curioso

efecto especular, suficiente conocimiento de lo que él, el Otro, sabe (y sabe que es significativo con respecto a mi propósito)” (Ibíd.:58).

La práctica educativa, sostenida por múltiples acciones de múltiples sujetos, debe ser una acción de intenciones compartidas. La acción del profesor se vincula de alguna manera, deberá hacerlo, con la acción del alumno; en parte, la acción de éste último, tiene sentido para aquél, el profesor, en el proyecto. Y si el proyecto supone una representación futura de la acción, dicha representación, no puede permanecer en el plano subjetivo del profesor, ya que éste, el proyecto educativo, sólo puede terminar de definirse, como representación y como proyección, con la acción del alumno; y desde luego siempre debe contar con éste en su concreción.

La acción educativa hace referencia a un tipo concreto de acción humana, siendo a la vez singular y colectiva. Dicha acción, la educativa, supone un sujeto, unos contenidos y saberes, una historia, un contexto y unas intenciones: algunas vinculadas a los sujetos y otras a la estructura. Con contenido y saberes me refiero no sólo a los productos de la investigación, de las disciplinas o campos de conocimiento, sino a los saberes, conocimiento en sentido amplio, incluido el conocimiento cotidiano. El conocimiento debe ser visto tanto como producción de la ciencia y campos de conocimiento, como producto cultural, en sentido más amplio, propio de las interacciones humanas entre sí y con el entorno; y como algo que posee el sujeto como producto de un proceso de construcción interno a partir de su propia interacción con otros sujetos. Las posibles formas de interacción propiciados por la razón entre estos

aspectos de la acción educativa definen los rasgos de la misma, su potencialidad educadora.

A la luz de lo dicho hasta aquí vemos que la acción educativa se enmarca en una determinada práctica, siendo parte de la misma las intenciones que definen a) la propuesta educativa para una determinada sociedad, currículo explícito e implícito, b) las propuestas educativas de los centros, y c) los sujetos en ellas implicados. Hay que aclarar, sin embargo, que muchas de las intenciones no se plasman con claridad en proyectos o propuestas, aunque sí son, como ya se dijo, parte de la acción; me estoy refiriendo a las pulsiones, intereses, creencias y saberes diversos. “Cada acción expresaría así algo del todo del mundo de la vida, tiene por tanto una significación para el todo del mismo modo que su propio significado está determinado desde el todo” (Gadamer, 2001:283).

Sin embargo aún debemos profundizar más para comprender el sentido que quiero darle a este concepto. Hay un aspecto importante aún no mencionado; toda acción implica horizontes anteriores y posteriores y se funde en última instancia con la unidad que supone el sujeto ejerciendo la razón en el marco de una determinada práctica. En consecuencia, los componentes de una acción, no son fragmentos que podamos aislar analíticamente, conforman una unidad de sentido entre el sujeto y su vida, entre unos sujetos y otros, entre los sujetos y sus contextos. Este estar enmarcado en un proyecto de la acción educativa forma parte de acciones anteriores y posteriores que le dan sentido, y las hacen posibles.

3. CONCEPTO DE RACIONALIDAD

Este término ha sido empleado de múltiples formas. El primer significado al que debemos aludir es aquel que se refiere a la racionalidad como lo generado por la razón, característica específica del ser humano, producto de su particular desarrollo evolutivo, ubicada “dentro de la masa encefálica, parte que suele denominarse córtex y neocórtex” (González, 2001:428) y que, como este autor señala, constituye la posibilidad de generar conocimiento, entendiendo que órgano y función no deben ser vistas como cosas distintas. Cualquiera de los otros usos que daré a la racionalidad en esta tesis deberá hacer referencia a este sentido.

Sin embargo, como no somos sujetos aislados, que vivimos al margen de las formas de vida existentes y de los otros, la forma en que ejercemos subjetivamente nuestra racionalidad, única forma de hacerlo, en la acción educativa, es decir en la interacción con esas formas de vida existentes y con los otros, podría caracterizarse en función de los rasgos que el despliegue intersubjetivo de las racionalidades presentes genera. Por eso también, cuando hablo de la racionalidad de la acción, me refiero a los rasgos que la misma adquiere en función de las razones ejercidas, desplegadas por los sujetos que en ella intervienen; y de razones previamente desplegadas (históricas) cuyos efectos se han consolidado como formas de vida que existen como convenciones que constituyen un marco para las razones de los sujetos que en la acción participan (González, 2005). No es que la acción en sí sea poseedora de racionalidad, sino que son racionales los efectos del ejercicio de la razón los cuales caracterizan y fundamentan a la acción de diversa manera.

En este sentido, las formas de estar en el mundo, concretamente, las *formas de estar ante el hecho educativo*, constituyen efectos del ejercicio de la razón, algunos consolidados en el tiempo, como construcciones socio-históricas. El despliegue de la racionalidad, por tanto, define ciertos rasgos de ese *estar en y hacer la acción*, a las formas en que el sujeto interacciona con el mundo en el que desarrolla la acción, a las formas en que el sujeto interactúa con los diversos componentes de la acción educativa: el contexto, el conocimiento, los sujetos implicados, los fines y los medios.

Si la acción, tal como se ha definido según las pretensiones de esta tesis, supone una operación sobre el mundo motivada en unas intenciones vinculadas a un determinado proyecto, los rasgos de la acción, propiciados por el despliegue de la racionalidad, se refieren a: 1) la relación entre las *operaciones* y el proyecto; 2) a las *justificaciones* que tienen tanto las operaciones como las intenciones y, en términos generales, el proyecto; 3) a las *relaciones* que se establecen entre los sujetos que realizan la acción, las operaciones que realizan y las intenciones que los motivan; y 4) a *cómo se usa el conocimiento* disponible en una situación dada vinculada a una determinada acción.

Es evidente entonces que el ejercicio de la racionalidad se expresa en el conocimiento, como efecto y acción de conocer (González, 2001 y 2005; González y Díez, 2004); tema, el del conocimiento, que abordaré en el siguiente capítulo. En este sentido, tomando a Schütz (2003), podemos decir que, para un adecuado ejercicio de la racionalidad en la acción educativa, el sujeto debe tener clara consciencia de los

siguientes aspectos vinculados a los cursos de acción posibles, ubicándonos nuevamente en el tema del conocimiento:

- a. El contexto específico dentro del cual se desarrollará la acción
- b. Lo que se quiere generar a partir de la acción posible de ser desarrollada.
- c. Y las diversas formas de hacer -medios- necesarios para lograr las intenciones de la acción.

Como podemos observar, la racionalidad se relaciona con la forma en que se cree que deben ser y hacerse las cosas, por ciertos conocimientos que posee el sujeto y otros que puede extraer del medio o bien de las interacciones con los demás. En este sentido, el despliegue de la racionalidad, actual y pasada, deja sus huellas, caracterizando los entornos sociales, las prácticas institucionalizadas, los proyectos y las acciones insertas en las prácticas.

Hay que evitar encasillar las prácticas, las acciones, dentro de unos únicos y posibles efectos de la racionalidad; en la cotidianeidad de las acciones educativas existe una gran variedad. No podemos tomar ciertos rasgos de la acción educativa como expresión total de la racionalidad posible. Una cosa es hablar de los rasgos de un proyecto formalizado, por ejemplo cuando se analiza el currículo como un documento estático, y otra cosa muy distinta sería hablar del currículo en la acción que los profesores realizan para concretar sus intenciones. Mientras en el primer caso quizá se pueda hablar de unos determinados rasgos consolidados como expresión de la racionalidad, en el segundo esto sería prácticamente imposible.

Cuando nos referimos a la acción humana, en este caso la educativa, la razón debe ser vista como algo vivo, dinámico, órgano y función; y si ésta, la razón, es reemplazada por argumentos estereotipados, ya sean acciones, conocimientos o ideas; es decir, no asumidas, no comprendidas en el contexto de la acción, sin sentido, como dije anteriormente, dejaríamos al proyecto vacío de intenciones, vacío en sí mismo. Esto se ha reflejado en ciertas formas de la *racionalidad occidental*, de su ejercicio, ya criticadas con dureza por Husserl (1982 y 1992), Horkheimer (1969 y 1973), Adorno (1998) y, en cierto modo, pero diferente, por Carr y Kemmis (1988), etc. Esto sucede cuando “el pensar en sí tiende a ser reemplazado por ideas estereotipadas. Éstas, por un lado, son tratadas como instrumentos puramente utilitarios que se toman o se alejan en su oportunidad y, por otro, se los trata como objetos de devoción fanática” (Horkheimer, 1969:66) o, en otras palabras, la tendencia a la instrumentalización del pensamiento.

El ejercicio de la razón genera formas diferentes de entender y relacionarse con el mundo; y estas formas de entender y relacionarse con el mundo son determinantes de los rasgos de la acción, y también condicionan las posibilidades de interpretación de esas acciones por un intérprete (Habermas, 1987).

Cabe decir que para darle unidad al concepto de racionalidad referido a la acción educativa que se empleará en este capítulo, y presuponiendo que estamos hablando de los rasgos que definen las distintas formas de estar en el mundo: de vincularnos y actuar en él, y de los fundamentos y razones que éstos contienen, debemos dejar claro que hablamos tanto de una dimensión epistémica y cognoscitiva, como de una dimensión

ética y política, y otra hermenéutica. Ubicándonos así en una racionalidad capaz de abarcar y relacionar a la vida cotidiana con esferas especializadas de la vida, al conocimiento práctico con el teórico y a los valores intersubjetivos y a su concreción en sistemas; un concepto de racionalidad que abarque a la totalidad del sujeto.

Como sostiene Goodman (1995:25) “en el arte, y pienso que también en la ciencia, la emoción y la cognición son interdependientes: el sentimiento sin entendimiento es ciego, y el entendimiento sin sentimiento es vacío”; y en la misma línea Adorno (1971:85) sostiene que “ningún pensamiento lo es, o es algo más que tautología, si no quiere también algo; ningún sentimiento y ninguna voluntad es más que fugaz emoción sin el elemento del conocimiento”. Es necesario evitar un sentido restrictivo de razón, proveniente fundamentalmente de posiciones que fragmentan al sujeto y que han derivado en no pocas confusiones que otros ya han intentado remediar. Conocimiento y deseo, sentimiento y pensamiento, están presentes en el fenómeno de conocimiento, son parte constituyente del mismo, pero conformando una unidad; como sostiene González (2001) son también manifestaciones de la racionalidad. He querido insistir en que la razón apela a todo el ser, incluyendo obviamente la tonalidad afectiva, estética, etc., sólo porque han surgido determinados discursos fragmentados del ser; no diré más, sólo desde concepciones que fragmentan el ser es posible establecer diferencias significativas entre estos aspectos.

De todo lo dicho hasta aquí se puede apreciar que la razón apela al sentido que tienen las acciones en el mundo, es decir, a nuestro ser haciéndose en el mundo; esta razón lleva implícita nuestra historia y nuestra época, y nuestro proceso evolutivo,

filogenético y ontogénico (González, 2001). Pero no es una razón cautiva -no debería serlo-, como cautivos son los animales de sus determinaciones genéticas; la libertad es condición para el ejercicio de la razón, aunque, como sostiene el autor recién mencionado, “cabe afirmar que la libertad de elegir no trasciende el hecho de reconocer su limitación [...] precisa la cota que los movimientos de la razón pueden alcanzar” (Ibíd.:475). Ciertamente es que, al llevar implícita nuestra evolución y enmarcarse en nuestra historia y nuestra época, la razón está condicionada; cierto también es que en ocasiones ciertas épocas o ciertos contextos nos imponen sentidos que intentan anular nuestra razón, la posibilidad de ejercer la libertad: de participar en nuestro ser haciéndonos. Pero aunque podamos estar más o menos atrapados en estas razones o sentidos, la ruptura, la distancia, es siempre posible, a través del mismo ejercicio de la razón, y de la acción educativa, por ella promovida, que permite desarrollar su potencial.

Por tanto, y aún teniendo en cuenta, como sostiene González (2001 y 2005), que en nuestra razón está presente la evolución, la historia y las circunstancias presentes; las convenciones que la enmarcan, los sentidos a los que puede apelar la razón no pueden estar siempre dados; ni tampoco, solamente, surgir o permanecer en las interacciones privadas de los individuos. El ejercicio de la razón que es el ejercicio de la libertad, de alguna manera, siempre afecta al mundo de la vida. La razón, aún partiendo de nuestra historia y de nuestra época, supone momentos de creación, de hacernos como especie y como sociedad. Pero si la razón apela al sentido, dónde buscamos estos sentidos, ¿existe algún sentido al que debamos apelar en última instancia o éste debe encontrarse en cada acto para finalizar en el mismo? Evidentemente, existe una convencionalidad construida que el sujeto, de alguna, debe hacerla propia.

Al haber unido la razón al ejercicio de la libertad, la he querido unir al del hombre como especie, y la he querido contraponer a todo aquello que pueda ser control de otros hombres o sometimiento, como así también a una mirada meramente utilitaria de la naturaleza sin parámetro alguno de armonía entre ésta y la sociedad. Las acciones o las épocas o los contextos que se caracterizan por el control, la manipulación y la explotación, se escapan al sentido del ejercicio de la razón al que estoy apelando, y al que ya han apelado muchos otros antes que yo viendo de cerca las repercusiones de estas acciones (Horkheimer, 1969 y 1973; Adorno, 1998; etc.). Aunque sí es cierto que esas formas de estar en el mundo son también un ejercicio de la razón; sin embargo, como he sostenido que la razón apela al sentido y me he inclinado por un sentido vinculado a la humanidad en su totalidad y al ejercicio de la libertad, esta racionalidad parcial constituiría un ejercicio de la razón contra la razón misma. Cuando la razón se caracteriza por el afán de controlar al hombre mismo o al universo por medio de categorías y procesos, y no por la comprensión e interacción armónica, se produce una ruptura entre la cultura y la naturaleza que atenta contra el hombre mismo en cuanto parte de ésta última, y por tanto a la primera -la cultura-, en cuanto es parte de este binomio; aunque ya no hay retorno a la pura naturaleza (Ortega y Gasset, 1996) siempre seremos parte de ésta.

Por eso también es importante reconocer que, no puede ser de otra manera, el ejercicio de la razón va unido a su conciencia; es decir, supone el saberse actuando, pensando, el saberse sujeto haciéndose con otros sujetos; el saberse ejerciendo la libertad de hacernos como especie.

Para esta tesis me interesa buscar el sentido unido al ejercicio de la razón en: a) la construcción de un conocimiento de lo humano donde lo humano forme parte de éste; b) la construcción del conocimiento que realiza el sujeto; y c) el fenómeno que es capaz de contribuir a la construcción del conocimiento del sujeto. Estos son los sentidos a los que apelaré en la formación del pensamiento didáctico.

4. EL TRASFONDO TELEOLÓGICO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Bajo este apartado hablaré del trasfondo teleológico de la acción en el sentido de lo que se ha comentado anteriormente: que las acciones se orientan por intenciones enmarcadas en un proyecto. Como se ha dicho, la acción supone una operación orientada al mundo de la vida con vista a producir algún tipo de efecto en el mismo. El vínculo que se establece entre las operaciones que se realizan, ya sea que correspondan a pensamientos o ejecuciones, el estado de cosas deseado -las metas- y el contexto, como así también la definición de estas metas y de las operaciones o medios, y los conocimientos presentes; definirán tipos de acciones, aunque difícilmente podrán clasificarse como entes estáticos por lo que hablaremos, más precisamente, de diversos rasgos de la acción.

Muchas veces se ha asociado el trasfondo teleológico de las acciones educativas a una concepción técnica o instrumental, limitando así una visión más amplia de esta temática. Sin embargo considero que esto ha sido una interpretación, también denominada teoría o incluso paradigma, de la relaciones posibles entre las formas de hacer y los estados de cosas deseados en el mundo, que se ha trasladado a múltiples

lecturas de los fenómenos educativos, la mayoría de los cuales no pueden ser *atrapados* con tanta facilidad por las categorías en las tramas analíticas que las contienen. En este sentido, si este fuera un análisis histórico de los paradigmas y de cómo han impactado en la práctica educativa, seguramente debería desarrollar, además de una labor descriptiva, una labor crítica. Sin embargo, sobre esto ya se ha escrito en abundancia, creo que incluso, en ocasiones, se ha llevado la crítica a un extremo reduccionista, abarcando distintos niveles de análisis de los fenómenos o sus interpretaciones, a veces no claramente diferenciados, que nos exige ir con más cuidado. Algunas lecturas críticas, a mi juicio simplificadoras, han dejado una idea confusa sobre este aspecto, adjudicando el trasfondo teleológico de cualquier acción al despliegue de la racionalidad, a sus efectos, denominado técnico-instrumental; olvidando que una cosa es hablar de un programa de investigación que se maneja con determinados supuestos epistemológicos positivistas, empiristas, conductistas, etc., otra, de determinadas concreciones educativas que se han enmarcado dentro de la denominada concepción técnica: sobre todo en relación al campo del currículo, a la formación del profesorado, etc.; y otra cosa es sumergirnos en la acción educativa, tal como se ha definido en este mismo capítulo, e intentar caracterizarla y comprenderla haciendo uso de las denominadas concepciones técnica, hermenéutica y crítica, cuando fuera necesario, y buscando otros conceptos, quizá menos empleados, pero posiblemente más ajustados. Ciertamente es que, quizá, una lectura desde este lugar puede que no sea habitual; sin embargo, considero que dentro de todo lo que se ha escrito sobre las razones o concepciones que fundamentan a las acciones educativas se puede hacer una relectura desde el lugar que estoy proponiendo.

Es posible que la forma de entender el conocimiento asociado a ciertas interpretaciones y concreciones haya dejado un lastre para entender las acciones enmarcadas en la concepción técnica desde otras visiones; sin embargo, debe quedar claro que no tiene por qué tomarse a estas interpretaciones como la única fuente posible para entender el trasfondo teleológico de las acciones humanas, ni tampoco es la única forma de entender la denominada concepción técnica de la enseñanza. Es evidente, la historia y muchas prácticas actuales así lo demuestran, que la concepción técnica absorbida o definida por ciertas interpretaciones del positivismo en general o por el conductismo en particular, ha trascendido las necesidades de la acción educativa, para transformarse en un reduccionismo totalizante, limitándola. No puede esta concepción enmarcar, teñir, invadir, la totalidad de la acción educativa, ni imponer una única forma de entender el aspecto teleológico de las acciones educativas. El problema está en aquellos intentos de simplificar/controlar la acción humana, llevados a cabo por determinadas propuestas de institucionalizar determinado tipo de acciones/prácticas educativas. Sin embargo, no por posibles interpretaciones o usos totalitarios podemos vaciar, *despojar* a la acción educativa de este rasgo definitorio. Haciendo un recorrido por las distintas fuentes que han nutrido una teoría de la acción podemos arribar a un concepto más amplio y acabado sobre este tema.

Que la acción educativa tenga un trasfondo teleológico significa que está motivada en intenciones vinculadas a un proyecto, una representación de un determinado estado de cosas deseables en el mundo que cobran existencia por medio de operaciones variables y que, en este caso, dichas operaciones, suponen la coordinación de la acción de varios sujetos. Habermas (1987) sostiene que la estructura de la acción

teleológica es fundamental para todos los conceptos de acción pero que, en el caso de la acción social, las diferencias se dan por la forma en que los diversos participantes en la interacción plantean la coordinación de los distintos fines:

como engranaje de cálculos egocéntricos de utilidad [...]; como un acuerdo sobre valores y normas regulado por tradición y socialización, que asegura la integración social; como relación consensual entre un público y unos ejecutantes; o como, y este es el caso de la acción comunicativa, entendimiento en el sentido de un proceso cooperativo de interpretación. En todos los casos se presupone la estructura teleológica de la acción, ya que se supone a los actores la capacidad de proponerse fines y de actuar teleológicamente y, por tanto, también un interés en la ejecución de sus planes de acción (Ibíd.:146).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que, como ha quedado suficientemente explicado en diversos desarrollos teóricos (Gimeno, 1982), los fines en educación, en la mayoría de los casos (al menos en los fines más complejos vinculados a la construcción de conocimientos), no constituyen estados estáticos del sujeto ni del objeto. Constituyen, más precisamente, representaciones dinámicas de un ser o un objeto futuro, en proceso, en construcción, haciéndose. Estos fines, son representaciones vinculadas a unas determinadas razones, por tanto constituyen una proyección de las intenciones. La mayoría de estos fines no suponen estados cerrados, totalmente objetivados, más bien son estados objetivándose intersubjetivamente por medio de la acción continua del sujeto. La intención educativa de que los sujetos construyan el conocimiento objetivado por medio de las prácticas investigativas intersubjetivas, exige ahora, que dicho conocimiento objetivado se reconstruya en una nueva práctica, la educativa. Esta reconstrucción del objeto es la que nos permitirá, en mayor o en menor medida, que el sujeto, ahora alumno, participe de la misma, brindando así, posibilidades de que por medio de esta participación construya su propio conocimiento.

Entonces, estos fines, no suponen pasos fijos que nos conduzcan definitivamente al objeto, al conocimiento, aunque algunos puedan existir, sino pasos que suponen continuas oportunidades para un continuo construir de ese conocimiento. Por tanto, siendo la construcción del conocimiento parte del mismo fenómeno de conocimiento, estos fines suponen posibles logros, estados deseables o posibles en distintos momentos del curso de la acción que se genera tendente a este fin, que se ubica, por tanto, no sólo al final, sino en cada momento del fenómeno de conocimiento. No es un fin que se encuentre sólo al final de un curso de acción; es un fin que está presente en todo el curso de la acción, en el fenómeno de conocimiento el objeto está presente en todo momento y no solamente como resultado del mismo: el objeto “sólo es lo que es en su correlación con el conocimiento” (Husserl, 1982:30) o, como dice González (2001 y 2005), conocimiento como efecto y acción de conocer.

El proceso de acción que enmarca al fenómeno de conocimiento supone un vínculo con el objeto que a la vez lo va construyendo dentro de la experiencia del sujeto. Esa construcción no tiene un estado final claro y estático, supone un estado en continuo cambio. El fenómeno de conocimiento es el que permite esta aproximación intersubjetiva, pero siempre del sujeto, al objeto; sin embargo, el objeto mismo, forma también parte del fenómeno, a medida que la experiencia de conocimiento va dando paso a la construcción del objeto, la misma experiencia va sufriendo transformaciones que, a su vez, hace que el objeto también las sufra. Ese fin, en la mayoría de los casos, no supone una secuencia de pasos que concluyan en él. Como sostiene Fernández Pérez (2004) la dimensión teleológica no constituye sólo un momento terminal; para este

autor estaría presente como la representación, a modo de hipótesis o posibilidad, de un estado deseado, pero también como inicio del ciclo de la racionalidad curricular, o de la acción educativa.

Por otra parte, si ese fin de la acción educativa supone la representación de unas determinadas intenciones que se refieren siempre a otros, estos otros deberán participar, de alguna manera, en dicha representación; deberán compartir, al menos en parte, y quizá por otras razones, esas intenciones; si no es así, cómo se espera que la acción docente invite, incite, la acción del alumno; y cómo hacer para que ambas acciones confluyan e interactúen. Si la intención es una condición *sine qua non*, el alumno debe tenerla si esperamos que realice acciones y no meros actos repetitivos y/o rutinarios sin sentido alguno para él.

En este sentido, la acción educativa es compleja en cuanto que: a) se ubica en múltiples contextos que la condicionan de diversas maneras; b) sus intenciones son múltiples y variadas (sociales, institucionales e individuales -profesores, alumnos, padres-); y c) hay acciones del docente y acciones del alumno que deben confluir en una acción con un sentido: el fenómeno de conocimiento.

En la complejidad de la acción educativa, del fenómeno de conocimiento, el fin no es una frontera rígida sino algo que se desplaza con uno, que forma parte de cada instante de la acción y que se une a los antes y después de la misma. En la acción, especialmente la que se vincula al conocimiento, la mayoría de las veces no se puede hablar de resultado en sentido de producto objetivado ya separado de la acción,

independiente de ésta, debe verse más bien como un movimiento que construye el mundo de la vida del sujeto. Lo que es justo, por ejemplo, como haya comentado Aristóteles, no se determina por entero con independencia de la situación que me pide justicia, mientras que la idea de lo que quiere fabricar el artesano está enteramente determinada por el uso para el que se determina. En este sentido Carr y Kemmis (1988:191) afirman que

Los problemas de la educación no se limitan a la consecución de unos fines propuestos y conocidos, sino que estriban en actuar educativamente en situaciones sociales que, de modo característico, suponen valores en conflicto e interacciones complejas entre personas distintas que obran en función de diferentes entendimientos de la situación común y que obedecen a diferentes valoraciones acerca de cómo deberían conducirse tales interacciones.

Por otra parte, en acciones educativas, nunca hay un único fin; en términos generales, no se puede hablar de un único fin, o de fines que sean posibles de definir con independencia de las acciones que se realizan para que pasen a formar parte del sujeto y así del mundo de la vida. Estos fines, como representaciones, como estados deseables del sujeto, deben definirse realmente en los contextos propios de la acción, del docente y del alumno. Por otra parte, los fines educativos no pueden fragmentarse como estados de cosas objetivas, independientes, de tal forma que puedan buscarse con acciones precisas y únicas. Por lo general, en una misma acción educativa, se quiera o no, estarán presentes un sin número de fines, de representaciones de estados deseables que la orientan en su búsqueda o construcción.

Las acciones educativas sirven simultáneamente para varios fines: siempre estarán presentes aspectos de valor, por tanto, nuestra acción docente, estará orientada

por unas representaciones deseables en este sentido: compañerismo, trabajo en equipo, solidaridad, respeto, etc., o por la ausencia de ellas, que es otra forma de estar orientada; por lo que se esperará que formen parte del sujeto, alumno, que lo manifieste en sus acciones; por otro lado, siempre existirán aspectos vinculados a un contenido, que aprendan, que logren...El saber moral, no puede diferenciarse de la experiencia de conocimiento ni del objeto de conocimiento. Sin embargo, no es el único caso en el que sucede esto; cuando la comprensión es el fin de una acción educativa, por ejemplo comprender lo que significa el derecho laboral como conquista histórica, no resulta un fin posible de ser definido con claridad (operacionalmente).

La idea que estoy intentando dar es que el fin no es algo que pueda ubicarse al finalizar un curso de acción, en educación los antes y los después no definen momentos claramente separables, por ejemplo, si se quiere que unos alumnos comprendan una película, no se espera a que ésta finalice para comprenderla, la comprensión se va logrando a medida que se la está viendo, hace falta ir hacia atrás y hacia delante, uniendo distintos momentos de la acción para llegar a su comprensión; incluso, muchas veces se hace necesario el intercambio de distintos sujetos que la han visto, para contrastar y construir así una significación más ajustada. No se espera a que suene la última nota de una sinfonía para comprenderla, no se encuentra al final de su audición, este fin/preensión. De este tipo son la gran mayoría de los objetivos más complejos de la educación. El significado del todo, la comprensión como un sentido unificado en torno a un fenómeno, no se forma en torno a la última vivencia; la comprensión es siempre una experiencia de efectuaciones sucesivas (Gadamer, 2002).

Entonces, teniendo en cuenta lo que estamos diciendo, debemos concluir que el trasfondo teleológico de la acción no nos habla, en la mayoría de los casos, de fines que puedan operacionalizarse, interpretación teleológica suficientemente cuestionada, nos habla de una orientación de la acción hacia metas deseables. Pero no de que estas metas estén o deban estar perfectamente definidas antes de que se inicie la acción, aunque en la acción educativa partamos de ciertas representaciones consensuadas o impuestas, éstas actuarán sólo como orientación que, se quiera o no, se irán definiendo y redefiniendo en el curso de la acción. Los fines educativos más complejos no pueden suponer una realidad anticipada atrapada, prisionera, limitada en sus posibilidades de ser; los fines no pueden hacer cautivas a las acciones, ya que este tipo de control solo es posible con determinados tipos de objetos deseables que se pueden representar con independencia de la acción. El fin debe servir para extraer la máxima expresión o potencialidad de la realidad, de una situación dada, del sujeto; y esto no puede ser plenamente definido antes de que el curso de la acción se inicie; sin contar con los sujetos y los contextos donde ésta será desarrollada.

Observamos la complejidad que encierra el trasfondo teleológico de la acción educativa. El fin lleva implícita la idea de una meta, la representación de una posibilidad aún no presente. Y el medio supondrá el tránsito hacia esa representación; insistiendo en el rechazo a una concepción mecanicista del fin.

En consecuencia, teniendo en cuenta lo expresado en estas páginas, considero que debe recuperarse el trasfondo teleológico de la acción educativa desde lecturas que den cabida a toda su complejidad y eviten lecturas simplificadoras. Ciertamente es, y esto está

suficientemente documentado, que el aspecto teleológico ha sido apreciado de formas distintas en las ya conocidas concepciones técnicas, interpretativas y críticas de la acción educativa, las cuales serán desarrolladas brevemente una vez explicada la otra característica esencial de la acción educativa que va junto al trasfondo teleológico, este es el trasfondo ético. Aunque insistiendo, como ya lo he hecho en páginas anteriores, que la acción educativa no puede ser encasillada con facilidad en unos únicos efectos posibles del ejercicio de la racionalidad, y que no es sencillo lograr representarla por medio de categoría analíticas, también producto de la racionalidad, que la describa en su totalidad y profundidad.

Como acabo de decir, el trasfondo teleológico de la acción educativa es inseparable del trasfondo ético de la misma. Toda intención educativa tiene repercusiones en el sujeto y en el contexto; aspecto que desarrollaré a continuación pero que, insisto, no debe ser visto como fragmentado sino junto al que he desarrollado en este apartado. El trasfondo teleológico no puede, como se ha intentado mostrar desde algunas interpretaciones, aparecer al margen del deber ser que encierran en sí mismas las acciones educativas.

5. EL TRASFONDO ÉTICO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

De la misma manera que he hablado del trasfondo teleológico de la acción educativa sin el cual ésta deja de ser tal, es necesario hablar ahora del trasfondo ético siempre presente, aunque no necesariamente de forma explícita en la acción educativa.

Como se ha afirmado en páginas anteriores, la acción educativa está comprometida con la construcción del conocimiento, se podría decir que con la construcción de la racionalidad, con la construcción del ser, de un ser en el mundo; y en tanto tal, supone una gran variedad de opciones de valor, de un deber ser. En este sentido podemos entender con Bárcena y Mélich (2000) que la educación es un acontecimiento ético.

La acción educativa supone la construcción de un conocimiento, que es también de la razón, y la del ser; y por tanto, desde el concepto de racionalidad que he definido vinculado a la búsqueda de la libertad (emancipación), esta acción debería implicar algún tipo de compromiso con el hombre. Dicha construcción supone la unidad de lo particular, en tanto que cada sujeto debe realizar esta construcción, con lo “universal”, en tanto que es un conocimiento que trasciende mi subjetividad y me permite la intersubjetividad y la conexión con el mundo, el acceso a las objetivaciones existentes.

El trasfondo ético de la acción educativa se refiere tanto al conocimiento objetivado que socialmente se decide que sea un contenido educativo, como a las sucesivas transformaciones que éste sufre en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, como a las intenciones que se encuentran en el trasfondo de todo esto. Asimismo, la construcción del sentido supone una forma de ser y estar en el mundo, supone posicionamientos implícitos y explícitos. Las formas de acercarse/construir el conocimiento tiene consecuencias para el desarrollo general del sujeto y del mundo; las formas en que el conocimiento se hace presente transforma de alguna manera al sujeto. La acción educativa contiene una dimensión de valor, un deber ser, no es neutra.

En relación a esto Habermas (1987) y Apel (1989) introducen un concepto dialógico de la ética, basado en el consenso de una comunidad de comunicación que actúa sin coacciones. Aquí el acento está en el “nosotros” que conforman la comunidad y en la cual es posible llegar a un acuerdo mediante la argumentación. Dussel (1992), por su parte, difiere con estos autores; sostiene desde su filosofía de la liberación, que lo esencial

no es el yo o el nosotros (aun como comunidad de comunicación), o la sociedad abierta que de hecho puede cerrarse en una totalización totalitaria de la Totalidad, en su lo público burocratizado, sino el tú, el vosotros, el otro de toda comunidad de comunicación [...] (Ibíd.:72-73).

En el concepto de comunidad de iguales utilizada por Habermas (1987) y Apel (1989) no se resuelve el dilema de cómo “el otro”, no miembro, no parte de esa comunidad, participa en la construcción de ese consenso, esa verdad; ya que al no ser parte de la comunidad, no se cumplen las condiciones por estos enunciadas que hacen posible un consenso no coaccionado. Considero la postura de Dussel de sumo interés para referirme al ámbito de la acción educativa, a su trasfondo ético, ya que los sujetos participantes en la misma o los que de alguna manera están vinculados a ella, poseen un poder desigualmente distribuido en cuanto a las posibilidades de decidir acerca de lo que acontece en dicha acción. Este hecho definido socialmente debería ser tenido en cuenta por múltiples razones, algunas ya explicadas en páginas anteriores, a las cuales debemos agregar la dimensión ética: no es posible quedarnos en el plano de la imposición del conocimiento tanto por razones cognitivas ligadas a la construcción del mismo como por razones éticas vinculadas a la participación del sujeto, en este caso

alumno. El alumno, en la medida en que sólo reciba los efectos de las decisiones tomadas por otros no tiene por qué asumir una responsabilidad de algo no decidido. Por tanto, si bien, incluso, el tener en cuenta al otro -en este caso el alumno-, el hacerle partícipe, también es una decisión que debe realizar la comunidad docente, es necesaria esta decisión como ámbito de posibilidades vinculadas a la construcción de la razón, del conocimiento y del sujeto en el mundo.

En este caso, el que el alumno tome en la acción educativa de forma consciente, que sea partícipe de la misma, se vincula tanto al hecho mismo de su papel dentro de los procesos que tienen lugar en el aula: al clima social de la misma y a las tareas académicas (Erickson, 1993); como a la forma en que el profesor considera los saberes del alumno en tanto parte de la vida del aula y como punto de partida para la interacción con otros conocimientos. Esta consideración, insisto, tiene una dimensión cognitiva-epistemológica vinculada a la construcción del conocimiento y la racionalidad, y otra dimensión ética siempre unida a la construcción del conocimiento y que nos hace hablar, junto a lo anterior, de la construcción del ser, del ser en el mundo.

El alumno no forma parte de la comunidad que toma las decisiones, por eso creo que es esencial tener en cuenta en esta toma de decisiones al otro -el alumno- no presente en la toma de decisiones, pero destinatario de las mismas. En cualquier caso, como docente, soy responsable del otro, incluso a mi pesar, o en mi ignorancia de serlo (Levinas, 1991; Bárcena y Mélich, 2000); porque la acción educativa promovida por el profesor nunca acaba, o se limita, aunque quiera o lo ignore, a un contenido disciplinar concreto, éste y las formas que se proponen para que pase a formar parte de los sujetos,

y otras acciones vinculadas a esto (como puede ser la evaluación), forma parte del trasfondo ético.

También Freire (1985 y 2004), al igual que Habermas (1987), Apel (1989) y Dussel (1992), insiste en el diálogo como condición de una educación para la libertad, aunque más cercano a las concepciones de éste último.

[...] El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes [...] Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres (Freire, 1985:101-102).

En cualquier caso, la postura de todos los autores mencionados, aunque varía la concepción acerca de los que participan en el diálogo, se vincula siempre con un compromiso de transformación del hombre y del mundo, una búsqueda de mejora.

Por su parte, Apel (1989), apela a una macroética referida a la responsabilidad de la humanidad basada en las consecuencias de sus acciones colectivas a nivel planetario; ésta sería posible ya que este autor reconoce la existencia de una norma ética fundamental

Esta norma ética fundamental, habiendo sido reconocida por todos los argumentantes (es decir, cualquier ser pensante serio) consiste en aquella metanorma, según la cual, se trata de buscar un consenso entre todos los argumentos más allá de las normas situacionales (Ibíd.:27).

Sin embargo, este concepto puede resultar algo restrictivo si lo queremos trasladar al ámbito de la acción educativa. La tarea docente, aunque pueda tener, y es necesario que así sea, momentos especulativos, no es una tarea filosófica, por tanto, aunque existen ideas éticas preexistentes -en el sentido de lo sostenido por Apel-, no podemos considerarlas al margen de las situaciones. Aunque cierto es que quizá debamos apelar a una conciencia ética como parte del pensamiento didáctico que permita la permanente conexión/interacción entre contextos cada vez más amplios y los situacionales inmediatos. No educamos sólo para éstos últimos, pero lo hacemos en ellos; educamos para ampliar la conciencia y los contextos de los sujetos; pero lo hacemos en contextos singulares, y no podemos olvidar que las formas de educar situacionalmente tienen repercusiones en las posibilidades de ampliar la conciencia (y los contextos) de los sujetos. Éste es el trasfondo ético de la acción educativa que quiero utilizar como supuesto de esta tesis. No se refiere a una norma en concreto, sino a las posibles repercusiones de la acción educativa en los términos recién planteados, ya que este hacer tiene repercusiones en el sujeto y en las formas de vida presentes, o posibles, en la sociedad.

En cualquier caso no podemos caer en una ética abstracta que se desentienda de lo concreto e inmediato; el ejercicio de la ética comienza allí, allí tenemos una oportunidad para desarrollarla y ejercerla. De la misma manera, las posibles conexiones con contextos más amplios y alejados difícilmente pueda darse si no forman parte de las acciones educativas cotidianas; concretamente, de la estructura de tareas académicas y de la estructura social de participación (Erickson, 1993).

En este sentido el trasfondo ético supone la pregunta acerca de lo bueno o lo mejor en unas determinadas circunstancias, para unas determinadas intenciones, con unas determinadas personas, en un determinado contexto. Supone asimismo la pregunta por las consecuencias de la acción, introduciendo de esta forma la responsabilidad sobre nuestro hacer (Levinas, 1991). La pregunta ética interpela a las intenciones, a los fines, ubicándolos en el mundo. El trasfondo ético se vincula a estas preguntas más que a unas respuestas específicas o cerradas; aunque existan respuestas/conocimientos disponibles para obtener mi propia respuesta en una determinada acción educativa, siempre nos movemos en el marco de una convecionalidad; la cual, sin embargo, puede y debe ser mejorada. El trasfondo ético apela e interpela al vínculo entre hacer, ser y deber ser; a las consecuencias de la acción educativa para el ser en el mundo.

El trasfondo ético se vincula a toda la comunidad educativa y, dentro de ésta, la comunidad docente debe ser capaz de dialogar con otros implicados. Entonces, empleando el concepto de ética comunicativa de Apel (1989) y Habermas (1987) en la acción educativa, el concepto de comunidad, como se ha dicho antes, se complejiza, no es igual al de una comunidad de científicos o de iguales desde el punto de vista del poder que cada uno posee para tomar decisiones. Podríamos decir que existe una comunidad docente por un lado y podríamos hablar de una ética comunicativa ligada a ésta; sin embargo, el trasfondo ético de la acción educativa no se agota aquí; éste adquiere todo su significado en la capacidad de referirse, de alguna manera, a todos los sujetos implicados y a las repercusiones de sus acciones en el marco de la acción educativa.

Sin embargo la acción educativa no depende exclusivamente de los profesores, está condicionada económica, política y socialmente, y por la normativa concreta que regula el campo educativo. Wellmer (1991) sostiene que el sentido de la ética en la tradición filosófica europea separa legalidad y moralidad, por un lado; y legitimidad y legalidad, por otro. Trasladado esto al ámbito de la acción educativa, se hace presente la pregunta acerca de la eticidad de lo legalmente establecido o de las convencionalidades vigentes, en tanto que ello hace referencia de forma explícita o implícita a un deber ser en el mundo. En tanto una parte importante de lo prescrito no es explícito en este sentido, y aquello que sí lo es, debe ser aún puesto en escena para que realmente sea parte de una acción educativa con posibles efectos en los sujetos, es necesaria la interpelación ética de lo prescrito en tanto que:

- La acción educativa, si bien está condicionada por lo prescrito, contempla en su desarrollo un despliegue de posibilidades normativamente inabarcables.
- Lo prescrito es un condicionante de la acción educativa, pero no el único, el trasfondo ético de la acción educativa debe interpelar estos condicionantes.
- No todo lo que se espera de las acciones educativas quiere o puede explicitarse.
- Lo prescrito no puede contemplar circunstancias específicas que exigen, desde el plano de la conciencia ética y profesional, tomar decisiones no estipuladas o abarcadas por la norma, o incluso que deban ir en sentido contrario.

Como se observa, en parte estoy usando, aunque con ciertas modificaciones, el concepto de ética comunicativa; en donde la respuesta ética sólo es posible en la medida en que tome la perspectiva de los implicados en (o afectados por) la acción. Está claro

que, como se dijo, el poder en la acción educativa se reparte de forma poco equilibrada; muchas decisiones son previas a la misma y posteriormente el profesor o la comunidad docente, en su ejercicio profesional, es quien toma la mayoría de las decisiones que la vinculan a su trasfondo teleológico; aunque dentro de ésta el alumno pueda, a su vez, tomar algunas decisiones. Este hecho hace que las responsabilidades de la acción también se repartan desigualmente, las decisiones del profesor tendrán repercusiones varias: en los alumnos y sus padres, en el aula y el centro. Incluso en el desarrollo de la acción educativa en el docente está la posibilidad de repartir el poder tomar más o menos decisiones. Y aunque gran parte de las decisiones deba tomarlas el docente en su ejercicio profesional, teniendo en cuenta las incalculables repercusiones personales y sociales (no sólo se aprende un tema, habilidad, etc., se aprende a ser) de la acción educativa, el trasfondo ético de la acción educativa exige contemplar a los afectados por la misma; lo que constituye el principio dialógico de la ética que desarrollan Habermas (1987), Apel (1989), Dussel (1992) y Freire (1985 y 2004). Sin embargo, en la acción educativa, como vengo sosteniendo, no puede aplicarse directamente la idea de consenso no coaccionado entre todos los posibles afectados de la acción educativa que desarrollan los dos primeros; éste posiblemente pueda darse en un diálogo profesional en la comunidad de profesores; quizá, en algún tema, con los padres u otros adultos de la comunidad educativa; pero el diálogo que permite contemplar/tener en cuenta al alumno es de otra naturaleza.

En cualquier caso, en la construcción del sentido, ahora ya no sólo como trasfondo teleológico sino también ético de la acción educativa, debe contemplarse necesariamente al otro, si no queremos quedarnos con imperativos como una existencia

abstracta, formal, no asumida por el sujeto. Y cuando algo no es asumido, sólo queda la imposición. No significa con ello que no puedan aprenderse cosas no asumidas, significa que cuando algo se asume se adquiere cierta autonomía con respecto al objeto/idea asumida, la cual formando ya parte del sujeto puede continuar junto a otros su construcción, la de la idea y la del sujeto. Tomando las ideas de Kohlberg (1992) sobre la construcción del razonamiento moral, podríamos sostener que el punto máximo de la construcción del sentido se da cuando el sujeto es capaz de actuar -junto a otros, teniendo en cuenta el punto de vista de éstos y procurando el bienestar para él y los demás- más allá de los sentidos objetivamente contruidos, es decir, socialmente establecidos. Esta idea la ubico en el centro del trasfondo ético de la acción educativa; y no me refiero a un rechazo necesario de lo establecido a modo de consenso, sino a que si lo establecido como construcción histórica ya no resulta suficiente para dar respuesta a las necesidades actuales de los sujetos, del hombre, se hace necesario su revisión y trascendencia.

Con lo dicho hasta aquí sólo he intentado precisar algunas ideas sobre este aspecto, sin embargo no pretendo que la explicación de lo que entiendo por trasfondo ético de la acción educativa se agote en estas páginas; ésta se encontrará presente, de forma más o menos explícita, a lo largo de gran parte de los temas tratados a lo largo de toda la tesis.

Antes de finalizar este apartado quiero insistir en la necesidad de explicitar el trasfondo ético de la acción educativa; algo que, aunque quizá no exactamente igual a lo que estoy planteando, estuvo presente en los proyectos que dieron origen a la escuela

pública y obligatoria actual (Dewey, 1995), el cual fue poco a poco siendo cuestionado hasta llegar a la ingenua y muchas veces mal intencionada idea de la neutralidad de la acción educativa. Por eso creo que es necesario un retorno al compromiso ético de la escuela, sin dogmatismos a veces también presentes en otras épocas, desde una aproximación dialógica con el otro como referente. Creo que en estos tiempos en que se observan tantos desencuentros: profesores-alumnos, profesores-profesores, padres-profesores, padres-alumnos, centros-entorno, políticos-ciudadanos, etc.; se hace necesario la reconstrucción de un nuevo consenso ético.

Una vez desarrollados estos rasgos esenciales de la acción educativa, su trasfondo ético-teleológico, me detendré ahora en los rasgos de la acción en cuanto a qué tipos de fines forman parte de su trasfondo ético-teleológico, cuáles son las formas de ser que aparecen explícita o implícitamente, cómo se definen las efectuaciones y reflexiones, qué intenciones o razones se vinculan a las efectuaciones, reflexiones y fines; y cómo, todo esto, se encuadra en un fenómeno único que, en este caso, sería el fenómeno de conocimiento.

6. TÉCNICA, HERMENÉUTICA Y CRÍTICA ¿TIPOS DE ACCIÓN EDUCATIVA?

Es evidente que el ejercicio de la razón puede generar acciones de diverso tipo; es decir que su proceder puede generar rasgos distintos que las caracterizan. También es evidente que lo que se ha denominado como técnica, hermenéutica y crítica refiriéndose a los rasgos de la acción educativa, suponen rasgos particulares de la misma. Sin embargo, lo que ya no parece tan evidente es que la complejidad de la acción educativa pueda ser abordada exclusivamente desde algunas de estas concepciones con los

supuestos rasgos a los que éstas se refieren. No significa que no se pueda hacer, de hecho hay numerosos desarrollos teóricos que sí lo hacen. Lo que no resulta posible, procediendo de esta manera, es comprender a la acción educativa como unidad de la racionalidad desplegada en el mundo con vistas a su propio desarrollo y de las formas de vida existentes o posibles. Resulta un sinsentido pretender caracterizar a la totalidad de la acción educativa con rasgos parciales de las mismas, producto del inevitable y necesario uso de la razón, en interacción con los diversos efectos de la misma ya objetivados en el tiempo, las formas de vida o los conocimientos en ellas reflejados.

En este sentido, si bien analizaré la forma técnica, hermenéutica y crítica de concebir a la acción educativa, lo haré fundamentalmente como aproximación a estos desarrollos teóricos para recuperar aquellos aspectos que, vistos en el marco de unidad de la acción educativa, considero apropiados para arribar a esta visión: la de una acción educativa capaz de desarrollar, en esta unidad, el pensamiento didáctico, entendido como efecto y acción de conocer del docente que lo posee, y caracterizado por su potencialidad para generar acciones tendentes a que los otros construyan sus propios conocimientos. Por tanto, si bien desarrollaré estas concepciones tomándolas independientemente, lo haré sólo para seguir los desarrollos teóricos que se han hecho sobre el tema, pero intentando siempre mencionar aquellos aspectos que pueden contribuir a trascender dichas fragmentaciones; y en ningún caso, como ya he explicado, porque crea que una acción educativa, con toda su complejidad, pueda ser definida exclusivamente desde una de ellas.

6.1 La acción técnica o instrumental

La acción técnica se caracteriza por la ejecución de esquemas de acción tipificados/regulados de antemano, que constituyen un tipo de conocimiento que ha sido objetivado, normado, por haberse valorado como adecuado para lograr determinados fines; por tanto, en este caso, ese conocimiento objetivado constituye un medio, ya regulado, para el logro de un fin previamente definido. La acción caracterizada por una concepción técnica se caracterizaría por el intento de reproducir acciones ya transformadas en conocimiento regulado para el logro de unos determinados fines. La concepción técnica sería el rasgo que caracteriza a aquellas acciones que, en esencia, suponen la reproducción de otras acciones objetivadas en forma de pasos, reglas, etc., preexistentes a la misma acción. Kemmis (1993) tomando a Aristóteles sostiene que

La acción técnica, y el modo de pensamiento a ella asociado, está dirigida mediante una trama de ideas (teóricas) establecidas; utiliza medios variados como instrumentos para alcanzar fines conocidos; es una especie de seguimiento de reglas, evaluadas en términos de eficiencia y efectividad para alcanzar fines predeterminados y para la correcta aplicación de las reglas (Ibíd.:19).

Podría decirse que el curso de la acción técnica se determina a partir de la aplicación de ciertos productos culturales: conocimientos, reglas, procedimientos, valores...definidos antes de que se inicie el curso de acción. La trama de ideas preestablecidas significa que los conocimientos que forman parte de las significaciones que los hombres dan a su mundo de la vida, a su mundo cotidiano, no son los más importantes, ya que éstos deberán ajustarse a estas ideas preestablecidas. Estas tramas de ideas suponen una construcción humana que, si bien han podido tomar en cuenta otras acciones, pasan a formar parte de una generalidad alejada ya de la singularidad de

las acciones concretas de la vida cotidiana. Estas tramas de ideas constituyen una representación del mundo de la vida que puede no ser adecuada para las representaciones que los que están en el mundo de la vida, en este caso los docentes en los centros, tienen.

Otro aspecto de esta concepción sería una especie de *aspiración de control* de los sujetos, de los objetos y de las realidades, que muchas veces lleva implícita esta acción. Al respecto, Weber (1984:43), hablando de este tipo de acción, sostiene que “en tal caso el agente hace uso de sus expectativas sobre la conducta de los objetos exteriores y de los otros seres humanos como condiciones o medios para conseguir, como resultado, la realización de sus propias intenciones, racionalmente perseguidas y calculadas”.

Según mi interpretación creo que fundamentalmente se le critica a esta concepción que, cuando engloba la totalidad de la acción, la transforma en una especie de *enajenación de la razón*, en tanto y en cuanto predominan las razones anteriores o externas a los sujetos implicados en la misma. Es decir, que a través de una visión preestablecida de los fines y los medios, donde éstos se definen en ausencia de los actores, sin tenerlos en cuenta o sin hacerlos partícipes de los mismos, los sentidos de esta acción puede que no existan para el sujeto que la realiza. En este sentido, hay que reconocer, la *aspiración de control* de los sujetos y de la realidad social ha tenido tremendas concreciones a lo largo de la historia y en algunos casos sigue siendo parte de nuestras prácticas cotidianas; este control también supone una enajenación de la razón en tanto sería limitación para el ejercicio de las razones presentes.

El asunto es si ésta es la única forma posible de ver a la acción técnica o si ésta puede formar parte de las acciones educativas sin caer en esta enajenación. ¿Cómo conciliamos el respeto por los productos humanos y su justo lugar en la acción cotidiana, con el respeto por el ejercicio de libertad que supone estar haciéndonos y participar conscientemente en este proceso? Esta concepción ubica en el centro la relación entre los medios y los fines; como se ha comentado, la relación entre unos determinados estados deseados y unas formas de hacer para conseguirlo. En este sentido, la tarea docente, siempre vinculada a diversas intenciones, está plagada de formas de hacer. Sin duda la acción técnica forma parte del quehacer docente, es necesario ese *saber hacer* históricamente construido que ha sido válido para el logro de determinadas intenciones. Debemos ser capaces como docentes de concretar múltiples intenciones, múltiples objetivos que afectan a la totalidad del sujeto; estas concreciones suponen un saber hacer, unos criterios, unas pautas, unos saberes. Sin embargo, lo que no debemos hacer es caer en un uso irreflexivo de estos saberes. La concepción técnica en la acción educativa, no actúa igual que en el caso de un artesano donde existen formas precisas a seguir para obtener productos igualmente precisos, ni mucho menos como en el trabajo industrial, en las series de producción. Eso no quita que se pueda, y se deba, dar un lugar a ciertos supuestos de la acción técnica: debemos ser capaces de generar propuestas concretas, procedimientos, para provocar determinados tipo de procesos que nos conduzcan o dirijan hacia determinadas intenciones. No existe acción educativa sin una intención explícita y/o implícita: debemos ser capaces de generar las mejores intenciones y los mejores medios para acercarnos a ellas; sabiendo que en ambos casos puede que, en alguna medida, estén definidas de antemano.

Cuando se habla de reglas, procedimientos o pasos definidos para el logro de determinadas intenciones (medios), hablamos de una serie de acciones que se han institucionalizado, es decir que, cuando mínimo, la práctica -su historia- profesional, educativa y social, ha mostrado que eran útiles o adecuadas para lograr determinados fines. Al menos, supongamos que ciertos conocimientos objetivados puedan ser vistos desde este punto de vista. Pero evidentemente no tiene porque (no debe) funcionar a la manera de una serie de pasos para armar una mesa, o para edificar una casa; pero sí a la manera de unos saberes que se han sistematizado como adecuados o facilitadores para el logro de determinadas intenciones. No se puede desconocer esto, un docente no puede desconocer que hay productos técnicos -si se quiere decir- que suponen una sistematización histórica de determinadas formas de hacer que se han transformado en tecnología. En este sentido, Habermas (1987), partiendo de Weber, llama técnica a

toda regla o a todo sistema de reglas que permita la reproducción fiable de una acción, ya sea ésta planificada o producto de la costumbre; que la haga predecible por los participantes en la interacción, y previsible y calculable desde la perspectiva del observador (Ibíd.:229).

Por su parte, Luhmann (1975), citado por Habermas (1987:229), sostiene que “están tecnificadas las acciones y decursos de comunicación que pueden repetirse a voluntad conforme a una regla o a un algoritmo, y automatizarse, es decir, que pueden quedar exonerados de la asunción y formulación explícita del requerido saber intuitivo”. Sin embargo, el mismo Habermas (1987), sostiene que el concepto de técnica sólo puede ser empleado con determinado tipo de fines

se puede hablar de técnica siempre que los fines que se realizan por su medio se conciban como partes integrantes del mundo objetivo; en el caso de las técnicas de intervención social éstas no podrían operar sobre las relaciones sociales, sobre las interacciones y sobre los símbolos, a no ser que, en actitud objetivante, se los presuponga como objetos de posible manipulación (Ibíd.:230).

O en palabras de Weber (1968), también citado por este autor (Ibíd.:230), “siempre que se escoja como punto de partida un estado unívocamente determinable de cualquier producto social concreto”. Para estos autores no podríamos hablar de técnica en las acciones educativas, al menos no en la mayoría de ellas, y coincido; pero sigo preguntándome si es posible otra lectura de la técnica o del uso de esos saberes objetivados disponibles para el trabajo docente.

Siguiendo con el intento de responder a mi pregunta considero que el hecho de que existan estos productos técnicos no quiere decir que, como he dicho antes, en la acción educativa se deban aplicar como en otro tipo de acciones (mecánicas) ya mencionadas; en este caso las posibilidades de uso deben adecuarse a la interpretación de los implicados y a la comprensión del contexto de forma reflexiva, con posibilidades de cambiar los cursos de acción cuando se crea convenientemente, aspecto que desarrollaré más adelante. Considero que es posible considerar a estos productos técnicos a modo de guía, de apoyo, de recursos disponibles; los cuales nos indican que esto se ha hecho en reiteradas oportunidades y que ha servido para determinados logros en determinados contextos; aunque es cierto que eso no es suficiente para la acción educativa y que por tanto deban concebirse como una herramienta, no más que eso (ni menos). Una herramienta que deberá ser utilizada en la unidad de la acción, del fenómeno educativo.

Está claro que la concepción técnica no debe imponerse a la hora de definir los fines u objetivos, éstos en la acción educativa, como se ha explicado, no pueden actuar a la manera de estados perfectamente definidos a los que se quiere arribar. Y aquí creo que sí podemos, y debemos, buscar los medios más coherentes: en relación a los valores que suponen esos fines dinámicos que forman parte del fenómeno educativo en su totalidad y no en un momento final del mismo; en relación con el saber disponible, históricamente construido, para poder poner en acción propuestas que permitan acercarnos en los diversos instantes de la acción a esos objetivos o metas. Y dentro de la búsqueda de los medios más coherentes no podemos desconocer lo hecho, no para usarlos como regla; pero sí como guía, como conocimiento disponible. Evidentemente y de acuerdo con Álvarez (2001)

la didáctica presupone una articulación básica entre el saber pensar y el saber hacer en el plano operacional del artificio (técnica) [...] Lo técnico se integra así en una actividad creativa y queda donde debe quedar: en la esfera del conocimiento de quien propone trabajar, campo de pruebas en el que la actividad de formación se explica por sí misma (Ibíd.:126).

Es posible que el conocimiento técnico sea adecuado sólo para determinado tipo de fines vinculados al mundo de la vida, aquellos que se refieren a estados de cosas perfectamente definibles, es decir, que suponen algo claramente objetivado en el mundo de la vida: reparar una mesa o hacerla, copiar un texto, etc.; y que, a su vez, y quizá como consecuencia, exista un tipo de ejecuciones objetivadas, reproducibles, que se vinculan directamente a aquél. Sin embargo he querido dejar un margen para una posible interpretación más amplia de la técnica, no porque fuera realmente necesario, quizá bastaría con ubicarme rápidamente en otras concepciones para resolverlo; sino

porque creo que muchas formas de hacer, aunque obviamente no constituyan, o no deban hacerlo, ejecuciones objetivadas reproducibles, sí han supuesto, y lo siguen haciendo, experiencias que vinculan determinadas formas de hacer con determinados fines educativos.

Que tanto las formas de hacer como los fines no constituyan estados perfectamente definidos no significa que no existan vínculos entre ellos muy validos para las intenciones educativas. Quizá se me podría objetar que con esto dejo de hablar de racionalidad técnica, es posible; sin embargo eso no es lo que me preocupa. Bajo este apartado, el de la acción técnica o instrumental, se han dicho muchas cosas que la trascienden; y un discurso crítico que no contemple de alguna manera estas formas de hacer en tanto productos históricos, puede correr el riesgo de *vaciar* la práctica educativa. El temor de que estas formas de hacer operen como ha sucedido o se ha intentado en ciertas propuestas educativas, curriculares, no justifica que no se tomen en cuenta; y el que se hayan tomado, o se haya y se siga intentando, como formas de controlar la acción docente y de enajenación de la razón, del sentido, de la libertad; no significa que, un sujeto en su uso de razón pueda ubicar estas formas de hacer en el lugar que su propia práctica profesional le sugiera. El trasfondo ético-teleológico de la acción educativa nos exige articular lo hecho, lo socialmente producido, con lo singular, y con los ideales, como una forma de trascendernos con su búsqueda por medio de acciones concretas que le den existencia. Evidentemente, como sostiene Fenstermacher (1989:169)

Para usar bien el conocimiento que toda forma controlada de investigación proporciona, ese conocimiento debe situarse dentro del contexto específico de las acciones de los profesores,

ocupando el lugar que la investigación científica no puede ocupar: la pasión, la percepción intuitiva, la intencionalidad y la moral [...] La aportación de la lógica de la producción de conocimiento no está diseñada para una aplicación rígida en la práctica, ni es adecuada para ello.

6.2 La acción hermenéutica o comunicativa

Como se viene observando a lo largo de las páginas anteriores, la acción educativa no puede ser analizada del mismo modo que cualquier otro tipo de acción, aunque comparta con todas, como rasgo, un trasfondo teleológico en cuanto que se orienta por la representación de unas determinadas intenciones; el tipo de fenómeno del que estamos hablando hace que estas representaciones no puedan ser iguales al de cualquier tipo de acción. De la misma manera, toda acción educativa posee un inevitable trasfondo ético, en tanto que todas ellas tienen un impacto en el sujeto y en el contexto

Por otra parte estamos obligados a admitir que ninguna categoría analítica puede atrapar a la acción educativa en su totalidad, aunque para describirla debamos recurrir a ellas. En la acción educativa el trasfondo teleológico viene condicionado por las intenciones educativas socialmente establecidas, ya sea de forma explícita o no, y por las representaciones que los centros y los docentes tienen vinculadas a estas intenciones. Como se ha visto, este trasfondo teleológico, nos dice que no estamos hablando de acciones motivadas exclusivamente en la vida privada de los individuos, sino de acciones socialmente situadas en el marco de estas representaciones y de los contextos donde se desarrollan; que son acciones orientadas hacia el mundo de la vida, al mundo

intersubjetivo y al mundo objetivado, como trascendencia. Pero a partir de esta base, las acciones humanas y los proyectos que éstas suponen, las intenciones que las orientan, pueden caracterizarse de distinta manera. En principio, esta caracterización podría decirse que se ha basado principalmente en las formas en que el trasfondo teleológico se concreta; es decir, en la forma en que se consideran los fines, los medios y los vínculos entre éstos, y en menor medida, aunque al hacer lo otro también se ha hecho esto, la forma en que asumamos su trasfondo ético. Ya hemos visto en el apartado anterior una de estas formas, donde ciertos fines pueden ser vinculados a ciertos medios concretos; sin embargo, también hemos visto que se ha acotado el sentido muchas veces otorgado a este tipo de acciones, y he insistido en la necesidad de que este tipo de acciones, las técnicas, no se descarten, pero sí que formen parte de marcos más amplios de acción. En este sentido, una acción educativa, nunca podrá ser solamente técnica, las acciones educativas podrán tener un aspecto técnico, en el sentido antes explicado, pero no definir todo el curso de la misma, ni puede agotar, de ninguna manera, su significatividad.

Es aquí donde surge la acción hermenéutica. Observamos que la mayoría de las situaciones educativas hace que los profesores necesiten, deseen afirmar, conocer o encontrar, medios no dados, o incluso nuevas razones que motiven su acción; o, en términos generales, explicaciones sobre su acción. La práctica educativa supone acciones de profesores y de alumnos; exige, teniendo en cuenta lo que se ha dicho sobre la acción, coordinación de intenciones para no quedarnos en acciones puramente mecánicas. La acción educativa exige coordinar aspiraciones generales reflejadas en las intenciones educativas de la sociedad con las intenciones de los centros, los profesores y

los alumnos: en todos los casos la acción tendrá algo que ver con éstas. “La comprensión, la interpretación y la explicación del mundo son operaciones que responden a la necesidad de conjurar el sentido con que se presenta su contexto de acción” (Viloro, 2002:261).

La acción hermenéutica es propia de las situaciones abiertas, donde no es posible definir con claridad los estados deseables de la acción y por ende tampoco los medios vinculados a ésta. Como se dijo en páginas anteriores, los fines educativos, en la mayoría de los casos, no coinciden con productos técnicos; los fines más complejos relacionados con la construcción de conocimientos, incluidos, desde luego, los valores, no son fines que se ubiquen claramente al final de un proceso; son parte de éste. La acción hermenéutica es la que hace posible esta forma de apreciar los fines y los medios; es la que da cabida a las intenciones educativas más complejas. Intenciones, todas ellas, vinculadas a la comprensión del otro y lo otro. Lo otro, el objeto -una construcción socio-histórica-, es representado por el otro, un profesor, por ejemplo, y por uno mismo; la comprensión me permite acceder a esta representación, la mía y la del otro, para construir una nueva representación, que no es otra cosa que el conocimiento, lo aprendido.

La comprensión es siempre un asunto compartido que supone una interacción de al menos dos sujetos. En la acción hermenéutica queda claramente unidos el fenómeno de conocimiento al objeto de conocimiento, ambos se definen mutuamente, con reiterados antes y después que se suceden, idas y vueltas. La acción hermenéutica contempla la singularidad del contexto y de los sujetos implicados en la acción. El

conocimiento, en cuanto representación, también representado por el profesor, es colocado en la acción, ésta lo contiene, a la vez que nos acerca. En la acción hermenéutica el conocimiento es colocado en la acción, pasa a ser texto a interpretar, deja que entren entonces las representaciones de los otros, los alumnos; y por medio del diálogo entre los intérpretes, los alumnos orientados por el docente, también un intérprete, nos acercaremos todos, docentes y alumnos, a una interpretación, a la construcción de un sentido, un significado, a una nueva representación.

Por tanto aquí, en la acción hermenéutica, el conocimiento, una representación general históricamente configurada, se sitúa en un espacio social y cultural singular, con el cual debe dialogar, a través de los sujetos que lo viven. Así, lo histórico se hace presente, a través de los sujetos que conocen el conocimiento históricamente construido, se hace presente, se hace parte del mundo que los sujetos viven cotidianamente. El conocimiento en la acción hermenéutica vinculada al acto de conocer, no es independiente ni de la acción ni del que promueve la acción ni del que conoce por medio de esa acción. Gadamer (2001:102), partiendo de Dilthey, sostiene que “en cuanto que la vida se objetiva en formaciones de sentido, toda comprensión de sentido es una retraducción de las objetivaciones de la vida a la vitalidad espiritual de la que han surgido”.

Si buscamos la comprensión como fin de nuestra acción docente, el otro, como alumno, siempre debe formar parte de esta búsqueda; el lenguaje se transforma en el medio para lograr múltiples fines educativos, incluido éste. Pero el lenguaje como medio, cuando buscamos la comprensión, que no es una demostración ni una

exposición, aunque puede y muchas veces deberá valerse de éstas, se transformará en comunicación; y lo que resultará de ésta, si realmente da lugar a que entren las múltiples significaciones de los sujetos, incluidas aquellas que puedan estar reflejadas en el conocimiento socialmente producido -teórico-, no puede anticiparse con claridad.

Si lo que buscamos es la comprensión, la construcción de un sentido, necesitamos del diálogo; y cuando el objeto de conocimiento hace referencia a representaciones de su mundo de la vida, sabemos que la exposición de ese objeto no es suficiente; el fenómeno de conocimiento debe dar la oportunidad de confrontar la representación de ese objeto con la que ellos ya poseen; la comunicación será el medio, aunque no quita que podamos valernos también de otros, que también deberán quedar enmarcados en ésta.

La verdadera realidad de la comunicación humana consiste en que el diálogo no impone la opinión de uno contra la de otro ni agrega la opinión de uno a la de otro a modo de suma. El diálogo transforma una y otra. Un diálogo logrado hace que ya no se pueda recaer en el disenso que lo puso en marcha. La coincidencia que no es ya mi opinión ni la tuya, sino una interpretación común del mundo, posibilita la solidaridad moral y social (Gadamer, 2002:184-185).

La acción educativa es el fenómeno de conocimiento y éste no puede ser otra cosa que un fenómeno de comprensión, por lo que el diálogo con el objeto y con los otros debe estar presente. La comprensión es la construcción del sentido, y teniendo en cuenta que vivimos en un mundo de sentidos contruidos, en la vida cotidiana primero y en la ciencia después, la acción educativa hermenéutica supondrá la oportunidad para que los sujetos, a través del diálogo entre los diversos sentidos, puedan construir su propio sentido; que ya no será de uno o de otro sino un sentido compartido, al menos en

parte; y ese sentido compartido es el que permite la trascendencia del sujeto, de su inmediatez. Con esto no quiero dar la idea de causa y efecto ni de conocimientos estáticos; sólo me estoy refiriendo a que las llamadas ciencias del espíritu o de la cultura tienen por objeto las significaciones del mundo de la vida ya construidas por los sujetos, y cierto es que la ciencia también influye en estas significaciones. En cualquier caso toda ciencia supone una forma de representar la realidad, de construcción de conocimiento, que es subjetivado por los sujetos en procesos posteriores a su primera socialización.

Por eso, si la construcción del sentido exige el diálogo entre los distintos sentidos, éste supone también la ubicación del diálogo en la singularidad de las situaciones que los sujetos viven. Pero este diálogo exige reconocer una dimensión general del sentido y otra singular; la primera podrá afectarnos a todos en cuanto a seres de una especie, o en cuanto a miembros de una sociedad o de un grupo; la segunda nos afectará en cuanto a sujetos con una determinada vida cotidiana y una determinada biografía personal. Se observa que hablamos de un tipo de acción compleja que exige una alta cuota de creatividad e inventiva, Van Manen (2003:59) nos diría que la acción educativa podría ser similar a una tarea artística, en tanto “intento creativo, de algún modo, de capturar un determinado fenómeno de la vida en una descripción lingüística que a la vez sea holística y analítica, evocativa y precisa, única y universal, potente y sensible”.

Cuando hago referencia a la construcción del sentido, no hablo sólo de conocimientos objetivados en determinadas parcelas del mundo de la vida que debe

reconstruir el sujeto incorporándolo a su propio sentido; también hablo del sentido de la acción misma, del sentido del conocer y del sentido de lo que estoy conociendo. El sentido no separa los contenidos objetivados de la ciencia de los valores en el fenómeno de conocimiento, insisto, el objeto de conocimiento no se separa de éste, pero tampoco se separan los valores que giran en torno al fenómeno y en torno al conocimiento que son también conocimiento. ¿O es que se cree todavía, a pesar de los grandes avances de la ciencia, que el sujeto posee una base inmaterial alejada de su base neurofisiológica que nos deba llevar a pensar en un tipo de acción de conocer distinta a la anterior? Evidentemente los valores no son algo inmaterial en el sentido en que no necesiten de los mismos procesos neurofisiológicos que han hecho posible el conocimiento objetivado por la ciencia, ¿o es acaso que los valores existen fuera de la mente y su funcionamiento? (Bunge, 2004). En esta línea este autor nos dice que la “estructura del cerebro es integral, no modular, como consecuencia de lo cual la mente es unitaria. Nos sentimos como unidades, antes que como un mosaico de memoria, emociones, cognición, volición, etc., porque el yo es unitario” (Ibíd.:245).

La acción educativa debe conservar/mantener la unidad de estos aspectos y la construcción del sentido también debe hacerlo. El fenómeno de conocimiento debería vincular el sentido a los conocimientos, los valores, los entornos y los sujetos. La vida entera del aula debería quedar empapada de este sentido, siendo así un punto de encuentro vivo del sujeto y la sociedad, del conocimiento cotidiano y del teórico, de los motivos particulares y generales.

Y esto sólo es posible en el marco de la acción hermenéutica. Ésta exige que tanto el profesor como el alumno sean intérpretes. El primero deberá serlo de la cultura donde se inserta su práctica, de su contexto, de su época, de sus funciones, de la ciencia y de las interpretaciones de sus propios alumnos. El segundo deberá serlo, de su propio mundo de la vida y de las interpretaciones que el profesor u otros compañeros pongan a disposición en el diálogo. En relación a esto Habermas (1987) nos dice que

Una definición de la situación constituye una ordenación. Con ella los participantes en la interacción asignan los diversos elementos de la situación de la acción a cada uno de los tres mundos¹, incorporando así la situación actual de acción a su mundo de la vida ya siempre interpretado [...] en los procesos cooperativos de interpretación ninguno de los implicados tiene un monopolio interpretativo. Para ambas partes la tarea de interpretación consiste en incluir en la propia interpretación la interpretación que de la situación hace el otro [...] (Ibíd.:145).

Teniendo en cuenta la gran complejidad que supone este tipo de acción en cuanto que no es posible la definición unívoca de estados deseables ni tampoco de los medios vinculados a éstos, lo cual las hace situaciones únicas e irrepetibles, debemos hablar de la necesidad de continuas elecciones que se deben realizar en el curso de la acción con vistas a acercarnos a estos fines abiertos de difícil definición, para hacerlos presentes y posibles en cada instante de estas situaciones únicas, y no, como se dijo, como aspiraciones finales del curso de la acción, algo que no coincide, según se explicó, con la mayoría de las intenciones educativas.

¹ Habermas (1987:144) nos habla de tres mundos: el mundo objetivo (como conjunto de todas las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos), el mundo social (como conjunto de todas las relaciones interpersonales legítimamente reguladas), y el mundo subjetivo (como totalidad de las vivencias del hablante, a las que éste tiene un acceso privilegiado).

6.3 La acción crítica o emancipatoria

Muchos autores se han referido a la racionalidad crítica o emancipatoria (Habermas, 1995; Kemmis, 1993; Giroux y Simon, 1998; McLaren, 1998; etc.). No me queda claro sin embargo, desde el punto de vista de la acción, que nos estemos refiriendo necesariamente a una concepción diferente que la anterior. Sin embargo, si en algo han insistido aquellos que se refieren a estos aspectos, es fundamentalmente a la crítica ideológica, la cual hace referencia al trasfondo del “mundo o del lenguaje del que el texto transmitido obtiene en cada caso su sentido” (Habermas, 1995:40). En la misma línea Adorno (1971:20) nos dice que “sin juicio, sin reflexión, la palabra ha de dejar su significación debajo de sí”, indicándonos que sin ésta, la reflexión, sería imposible construir un sentido totalmente liberado de los intereses ocultos enquistados en los procesos comunicativos de la acción. Ahora bien, si seguimos centrados en la racionalidad que promueve la acción debemos pensar qué puede aportar una consideración de este tipo a los objetivos de esta tesis, es decir a la construcción (o su explicación) del pensamiento didáctico. Si hemos partido del supuesto de que todas las acciones poseen un trasfondo ético-teleológico, qué aspecto singular aportaría la acción crítica a este trasfondo.

Sería acaso, la acción crítica, aquella que se caracterizaría por el análisis del trasfondo ideológico de los sentidos construidos y que se construyen en el diálogo educativo; o del mismo lenguaje que se utiliza en esta acción. Es decir, el análisis de cómo penetran los poderes institucionalizados y los diversos intereses que atraviesan la acción educativa. Si es así, cómo analizar todo esto desde las acciones que tienen lugar en la vida cotidiana de las aulas. Para ello, en esta tesis, debemos evitar caer, como a

veces pareciera que sucede con la acción crítica, en un momento de ruptura con el trasfondo teleológico; ya que toda esta tesis apunta a la acción educativa, a la práctica educativa. Cuando hablo de esta ruptura me refiero a que las teorías críticas se plantean como intención la emancipación, pero pocas veces ésta va unida a concreciones (medios) que nos puedan llevar a ella. De derivar en esta ruptura, y esto ha sucedido y sucede con frecuencia en los discursos críticos (Giroux y Simon, 1998), nos encontraríamos con un tipo de acción especulativa distinta de la que estoy analizando.

Otra cosa sería, a la luz de los aportes críticos, ser capaz de encontrar una acción que, sin perder de vista la intervención en el mundo de la vida cotidiana, pueda generar “especulación” sobre la acción; la acción reflexiva a la que hacen referencia estos autores, pero ubicada ahora en las coordenadas donde en la actualidad se desarrolla la práctica educativa. Con esto no estoy dejando de reconocer que la institucionalización actual de la educación, la escolarización, es un producto histórico contingente y que por lo tanto es una forma posible entre otras. Ni tampoco estoy negando que esta forma de institucionalización lleve implícitos mecanismos de dominación y reproducción de las desigualdades e injusticias; aunque esto ya haya sido también suficientemente matizado (Kemmis, 1993; Giroux y McLaren, 1998a; Tedesco, 1995; etc.).

Lo que quiero decir es que el intento de darle una dimensión crítica a la acción educativa, tal como hoy se desarrolla en las prácticas institucionalizadas, no es equiparable a los intentos de este tipo que se reflejan en las tramas descriptivas y analíticas propias de la teoría. La emancipación como rasgo del trasfondo ético-teleológico de la acción no puede verse de la misma forma en las tramas teóricas, ellas

mismas con la facilidad para expresar esta emancipación que el escribir permite; que desde esferas no emancipadas de la sociedad, como lo son los productos de la división social del trabajo donde nos ubicamos en este momento: la acción educativa en el marco de las prácticas institucionalizadas. Con esto no quiero transmitir la idea de que la ciencia, la teoría, se constituya al margen de la división social del trabajo; pero sí que esta división le otorga un poder definitorio de la realidad que no le otorga a los profesionales de la educación en la práctica educativa.

Aún así, considero que es posible el intento de darle una dimensión emancipatoria a la acción educativa. Éste consistiría en ubicar la acción en contextos más amplios que los inmediatos, podríamos decir que exigiría que el trasfondo ético-teológico de la acción no se agote en los horizontes del contexto inmediato donde tiene lugar y que, en este sentido, contemple interacciones con múltiples contextos. En este caso, la acción educativa, tomando las palabras de Kemmis (1993:79), debería tener en cuenta “las relaciones entre educación y sociedad, cómo la escolaridad funciona para producir el saber, las habilidades y las formas de interacción social, así como las relaciones características de la vida social en el estado moderno”. Así, la acción crítica se ubicaría en coordenadas más amplias abarcando, además de los sujetos implicados en la acción y al contexto donde se desarrolla, al contexto social, histórico y político donde las acciones institucionalizadas tienen lugar; tanto en su dimensión explícita y consciente como en su dimensión implícita e inconsciente. Esto iría unido y sería posible mediante la reflexión, la cual liberaría a “la conciencia de su dependencia de poderes hipostaziados, de poderes no transidos por la reflexión” (Habermas, 1995:43).

Sin embargo, aún sigue vigente la pregunta sobre cómo sería una práctica educativa emancipatoria. Si en el trasfondo de toda acción educativa ubicásemos la construcción del sentido, entendiendo así al conocimiento apropiado por los sujetos en interacción con un contexto y otros sujetos; el proceso en el que se genera dicha unión, en este caso, la práctica educativa, debería asumir de forma conciente, reflexiva, lo que muchas veces se da de forma encubierta. Esto tendría efectos en el ejercicio de la profesión docente en sí misma y en las formas en que la práctica docente se concibe y se concreta. Con respecto al impacto en la profesión hablaríamos del desarrollo de una *conciencia integradora* de conocimientos y contextos, acciones educativas y construcción social; y en su ejercicio hablaríamos de la unión de formas de hacer y formas de saber, de la conciencia de todo aquello que la acción en cuanto unidad encierra: conocimientos, intereses y poderes enquistados; deseos e intenciones, cosmologías, momentos de reproducción y posibilidades de emancipación. La forma en que la acción se conciba y se concrete, dará lugar a una variedad de formas de construir el sentido, construir el ser y construir lo social. Ésta, la acción crítica o emancipatoria, supone la unidad de estos tres aspectos, desvelando, en cualquier caso, aquellos intereses ocultos o poderes enquistados que buscan escabullirse o reproducirse por medio de la acción. Sólo la conciencia de la unidad de estos tres aspectos ubicada en el trasfondo ético-teleológico de la acción educativa puede aportar la base para que las efectuaciones, concreciones, de la acción sean realmente críticas y emancipatorias.

6.4 Más allá de representaciones fragmentadas

Como ya he aclarado en páginas precedentes he hecho esta exposición de las concepciones educativas, vistas de esta forma, por haber sido (y ser) la forma habitual

de englobar los análisis sobre esta temática. Sin embargo, como también aclaré, estos análisis, más que para comprender la acción desarrollándose en la complejidad que suponen los sistemas, constituyen una forma de entender la acción vistas de forma estáticas, como concepciones objetivadas en determinados productos simbólicos; o bien como una forma de interpretar fenómenos ya cristalizados en propuestas; pero no de la acción educativa, ésta no puede ser encasillada en ningún tipo de análisis lineal ni simplificador de la complejidad. Como ya dije, lo técnico, lo hermenéutico y lo crítico, emancipador, no tienen por qué ser formas excluyentes de estar en el mundo, sino que cada una de ellas, unidas a las demás, conforma una forma de ser en el mundo necesaria para la acción educativa. En este sentido Herrán Gascón (2003) sostiene que

Toda parcialidad o dualidad es superable, mejorable, a través de su posible síntesis superadora, desde su relación o combinación con opciones opuestas, contrarias o distintas. Desde la verdadera concepción dialéctica, la dualidad es, a la vez, positiva y negativa: bueno es que sea superable, bueno es que sea negativa, inestable, fértil, etc. Y la vida cotidiana es una dualidad permanentemente inacabada de naturaleza histórica y evolutiva (Ibíd.:528).

Por tanto, si queremos una teoría sobre la racionalidad de la acción educativa, debemos ir más allá de lo aportado por cada una de estas concepciones vistas por separado; incluso, más allá de la suma de éstas. Constituye una nueva teoría, cuyos fundamentos se han fijado hace ya décadas, capaz de representar una realidad educativa que siempre ha sido compleja pero no siempre ha sido, ni es, representada así. Sin embargo, no voy a extenderme más sobre este aspecto; como también dije, sobre la teoría de la complejidad ya se ha escrito mucho, ahora quiero plasmarlo en una forma de escribir que realmente la refleje, algo que vengo intentando y lo seguiré haciendo, éste será mi intento, éste será mi desafío. Entonces, en cada una de las páginas siguientes

espero que, lo que entiendo que es la complejidad, allí quede reflejado, no como teoría sobre la complejidad de los fenómenos, sino como fenómenos descritos, explicados, sin perder su complejidad.

7. A MODO DE REFLEXIÓN INTEGRADORA

Los educadores desarrollamos acciones en distintos contextos, los cuales están definidos histórica, política y económicamente, y a la vez se redefinen a partir de las interacciones intersubjetivas, promovidas por sujetos concretos, que tienen lugar en los mismos. Asimismo, estos contextos vienen definidos por una serie de intenciones educativas que reflejan funciones socialmente adjudicadas a la tarea educativa, aunque no todas son explícitas; y también por intenciones de los sujetos que participan en la acción. Por si esto fuera poco, las acciones educativas se enmarcan en una cultura institucional, prácticas educativas históricamente configuradas, conocimientos científicos y escolares disponibles, conocimientos sobre formas de hacer en torno a la práctica educativa... De hecho, el contexto de escolarización actual es un producto histórico/político/económico, una determinada manera de institucionalizar la educación; y si bien es verdad que éste no es el único escenario posible (pueden haber otras realidades imaginables que formen parte del mundo de la vida), lo cierto es que los educadores debemos enfrentarnos a situaciones muy concretas, pero diversas, dentro del contexto existente (Woods, 1998).

La interpretación es necesaria como así también la reflexión crítica, si se quiere establecer una diferencia entre ellas. Pero esto no quita que debemos desechar la dimensión técnica de la acción, también debemos incluir en nuestras deliberaciones los

conocimientos técnicos disponibles para lograr determinados fines y enmarcar su uso: la técnica por medio de las acciones interpretativas y críticas. Si no lo hacemos, si no trasladamos las reflexiones éticas, políticas, sociales...al plano educativo, a los procedimientos, formas de hacer que reflejen estas reflexiones, entonces corremos el riesgo de caer en un vacío, reforzando la visión que tantas veces se cuestiona desde los enfoques críticos e interpretativos de que la teoría es una cosa y la práctica otra. Si sólo nos quedamos en el nivel de la deliberación nunca seremos capaces de unir las ideas o pensamientos prácticos o críticos a formas de hacer que reflejen estas características.

Está claro que la concepción técnica no puede constituirse en un rasgo que defina de forma exclusiva a la acción educativa, claro que debe funcionar en el marco de las otras dos concepciones mencionadas; pero de ninguna manera se debe despreciar a la primera ni los saberes a ella asociados. No puede el docente desconocer los saberes sobre formas de hacer históricamente contruidos; por un lado para someterlos a deliberación, por otro porque muchas de estas formas de hacer han demostrado ser, al menos en algunos contextos, adecuadas para lograr determinadas intenciones y, finalmente, porque estas formas de hacer muchas veces forman parte de esquemas de acción históricamente configurados que es necesario tomar en cuenta en las deliberaciones para ser capaces de evaluarlos y de generar, llegado el caso, nuevas formas de hacer.

El docente no puede, y no debe, empezar de cero a la hora de plantearse las mejores formas de hacer posibles (al menos desde lo que la historia y las prácticas educativas actuales nos permiten visualizar) para enfrentar determinadas

situaciones/motivos/intenciones; no creamos sentido de la nada, no somos interpretes de la nada; construimos sentidos a partir de otros sentidos ya dados, somos interpretes de otros interpretes, interactuamos con lo pasado, lo presente, lo institucionalizado, y lo posible.

Existen formas de hacer históricamente configuradas o, al menos, productos -construcciones- de prácticas, reflexiones, anteriores muy necesarios que hacen que no debamos empezar de cero cada vez que nos planteemos la cuestión de los mejores medios, o las mejores formas, para lograr unos determinados fines/intenciones. Hay formas de enseñar la lectoescritura, hay formas de dinamizar los grupos, hay formas de estimular la reflexión y el pensamiento, hay distintos tipos de tareas que desencadenan distintos procesos cognitivos/afectivos/valorativos...

El asunto es que hay que poseer este saber pero nunca como el saber conducir o nadar, hacer una mesa o cocinar una tarta..., estos saberes se aplican sin más, como pasos/reglas, y suponen estados finales posibles de definir con claridad; el otro, en cambio, aunque pueda considerarse un saber técnico en cuanto formas de hacer (procedimientos) preestablecidos, su uso en contextos específicos exige una valoración permanente. Esto hace que ni los pasos ni los fines constituyan reglas claramente objetivadas, sin embargo eso no significa que no exista nada, eso existente nos dice qué cosas se han hecho en otros lugares/contextos o tiempos para lograr determinados estados deseables, similares a los que yo me propongo; por tanto estos saberes son útiles y necesarios. La cuestión es, por ejemplo, que si uno no sabe cómo enseñar a leer y a escribir, tendrá escasas herramientas para hacerlo adecuadamente, y no es seguro, es

realmente difícil, que la interpretación o la crítica le ayuden para este cometido: saber qué tipo de cosas es conveniente hacer, en qué momentos, con qué intensidad, etc.; hay cosas ya debatidas y probadas sobre éste y otras formas de hacer (medios) que es necesario conocer.

No hay que empezar de cero cada vez. No hay que esquivar el saber sobre las formas de hacer, sino corremos el riesgo de quedarnos en un plano analítico que no contempla la complejidad de la tarea educativa donde lo teórico y lo práctico forman una unidad. En la acción educativa fines, intenciones, motivos, formas de hacer/procedimientos y concepciones/valores asociadas a ellas forman una unidad. Y desde luego, las características de determinadas formas de hacer/procedimientos que forman parte del curso de la acción se asocian más y mejor a determinados fines/intenciones/motivos y a determinadas concepciones/valores que a otros. Aquí aparece la acción interpretativa y crítica, esta unidad es la que le da sentido a una acción que no puede ser ni una cosa ni la otra, sin ser, simultáneamente todas ellas: técnica, interpretativa y crítica.

No olvidemos que en el marco de la vida cotidiana en general y la vinculada a la práctica educativa en particular, estas actividades no se dan de forma pura, es decir, no hay una acción que sea técnica, otra interpretativa y otra crítica; éstas son categorías analíticas que sirven para el análisis, pero por lo general en el marco de la práctica educativa las actividades asumen ciertos rasgos de los aquí definidos, con cierto predominio de alguno de ellos, pero no una única forma.

Como ya he insistido en páginas anteriores, las acciones analizadas según unas determinadas categorías estáticas, como quedan reflejadas en distintas teorías o paradigmas, supone sobre todo una representación tipificada de determinado tipo de acciones, o de determinadas formas de concebir la acción educativa; pero está claro que es prácticamente imposible que existan de forma pura en la acción educativa. La acción del profesor, si se quiere analizar en profundidad, no puede ser encasillada, atrapada, en un único concepto definitorio, se caracteriza por todas las concepciones descriptas.

Por tanto, el concepto de acción técnica, hermenéutica o crítica como formas puras, sólo puede existir en un nivel descriptivo propio de las tramas teóricas; dichas representaciones de las acciones de la práctica educativa son tipificaciones que quizá sólo se puedan aplicar a determinados productos, es decir a fenómenos analizados de forma estática. Por ejemplo, como vengo insistiendo, al currículo, pero no a su puesta en práctica que, desde luego, en concepciones más amplias no se hace esta diferencia (Stenhouse, 1984); a la producción del curriculum como propuesta definida socialmente, las políticas educativas reflejadas en los documentos o leyes...pero a la acción educativa, a la acción docente institucionalizada, a la práctica educativa, no. Una cosa es que la política educativa en general o el curriculum en particular o determinadas teorías se basen en -o contengan- una concepción técnica, y otra cosa es que eso sea posible desde el punto de vista de la complejidad de la acción docente. Claro que existirán acciones caracterizadas por la concepción técnica, pero nunca, es imposible ya que hablamos de seres capaces de razón no de máquinas, de forma exclusiva; siempre, de alguna manera, están presentes las acciones valorativas/comprendivas/ analíticas.

No obstante, no debemos dejar de mencionar los desastrosos resultados que ciertos usos totalizantes de la concepción técnica, o ciertas interpretaciones de ésta, han tenido para los seres humanos; me refiero a los intentos de instrumentalizar la razón ya mencionado en páginas anteriores. Pero también, como profesor que reflexiona sobre estos aspectos, creo que ciertas lecturas analíticas han simplificado la complejidad de la acción educativa y, por otro lado, otras propuestas, por cómo han sido planteadas, han quedado alejadas de nuestras prácticas cotidianas en tanto pareciera que ellas mismas permanecen alejadas de formas de hacer que les permitan ser. En esta línea Herrán Gascón (2003:520), refiriéndose a ciertas teorías críticas, afirma que “son sombras pálidas de una figura que daña la escuela, porque lo único que hacen es marchar al frente suya sin ser ni haber sido jamás escuela alguna”, ¿cómo pueden estas teorías incentivar el diálogo necesario para construir un conocimiento útil para la acción educativa?

Debemos generar/estimular la lógica de la complejidad, no podemos ser tan genéricos que no lleguemos a pensar en las formas de hacer asociadas o que mejor conducen a determinadas intenciones o motivos, aunque desde luego éstas podrán ser variadas y deberán asumirse sin la pretensión de que definan en su totalidad el curso de la acción. Toda acción educativa se vincula de alguna manera a un *por qué* y a un *para qué* (Fernández Pérez, 2004) constitutivos de su trasfondo ético-teleológico, y aunque sus respuestas son de suma importancia, no podemos quedarnos sólo en estas preguntas, debemos también preguntarnos por el *cómo*, también constitutivo de este trasfondo. La respuesta al cómo siempre deberá formar parte de la acción educativa; un cómo consciente de sus implicaciones éticas, políticas, educativas. Es la única manera de

abarcara la complejidad de la acción educativa con las funciones que ella conlleva; es la única forma de evitar que el trasfondo ético-teleológico de toda acción educativa quede atrapado e invadido por una concepción técnica despojada de cualquier humanismo; es la única forma posible de que la interpretación y la emancipación dejen de ser sólo utopía y puedan concretarse en acciones que impacten en el mundo de la vida.

Pero por otro lado, esta búsqueda de concreción, ese no ser tan genéricos debe ir acompañado de un no ser tan singulares que perdamos de vista que dentro de ese trasfondo ético-teleológico se debe procurar ampliar los horizontes, ampliar los contextos, avanzar hacia niveles de conciencia cada vez más amplios (Herrán, 1998), donde el otro siempre esté presente de alguna manera.

En ocasiones puede parecer que todo el entramado educativo es de tal complejidad que resulta imposible prever cualquier cosa, sin embargo no siempre es cierto que las acciones humanas en general o educativas en particular sean totalmente abiertas e impredecibles; en un plano teórico/especulativo podrían serlo, sin embargo la historia nos muestra que, por ejemplo, si hacemos partícipes a un grupo de niños durante un tiempo razonable de ciertas acciones vinculadas a la enseñanza de la lectoescritura, la mayoría de ellos si no todos, cuando menos se habrán iniciado en la práctica de la misma. Al igual que éste, la historia y la práctica humana acumulada nos pueden mostrar otros muchos ejemplos. Sólo una advertencia en la cual quiero insistir, no se habla de logros o productos como se pueden obtener con una máquina o un proceso de producción..., hablo del tipo de logros que se pueden obtener mediante

acciones educativas, con y entre personas; es decir que existirán diferencias en todos ellos y, en algunos casos, puede que significativas.

Con todo lo que he expresado he querido, entre otras cosas, alejarme de ciertas interpretaciones y críticas de la racionalidad técnica que han podido dar la imagen de que no debemos plantearnos fines ni tampoco una relación entre éstos y los medios, formas de hacer. Sin embargo no podemos perder de vista que la acción educativa se enmarca dentro de unas determinadas funciones que, explícita y/o implícitamente, la sociedad le asigna a la educación. Ciertamente es que estos fines, definidos/reflexionados antes de la acción, no pueden contemplar en sí mismos, ni en la reflexión en torno a los medios, todas las variables de la complejidad de la acción educativa.

La reflexión medios-fines debe enmarcarse en una reflexión más amplia en torno a la interpretación de los implicados y del contexto y de las posibilidades de emancipación. Por tanto, los medios deben decidirse en contextos singulares pero con vistas a un más allá posible. En esta reflexión resulta interesante comentar las ideas que sobre esto tenía Whitehead (1985) para quien las acciones se vinculan, o deberían hacerlo, al deseo de transformar la mera existencia en una buena existencia; cuando las acciones se consolidan, éstas se transforman en método, en un sentido similar al que suele darse a técnica. Este autor piensa que cuando el hombre se aferra al método sin pretender mejorar su existencia, entonces, sólo se logra sobrevivir; este aferrarse ciegamente a métodos lo detiene en su búsqueda y posibilidades de una mejor existencia; es contundente en este sentido, el uso exclusivo de métodos, “petrifica el

pensamiento y lo convierte en hábito rutinario” (Ibíd.:14) conduciendo al hombre a “un estatismo que da lugar a un paulatino aniquilamiento” (Ibíd.:14).

También ha recibido críticas la acción hermenéutica, gran parte de ellas centradas en los límites de la interpretación. En este sentido podemos preguntarnos con Vattimo (1995) si no hay experiencia de verdad o evidencia más allá de la interpretación. Si bien el habitar, nos dice este autor a partir del concepto de Heidegger, “implica más bien una pertenencia interpretativa que comporta ya sea el consenso o la posibilidad de articulación crítica” (Ibíd.:131). El consenso, como parece deducirse de las posturas hermenéuticas, no sería el límite de la interpretación, ni siquiera la garantía de que éstas satisfagan todas las necesidades de la razón; aunque es verdad que estos autores se refieren a ciertas condiciones para poder hablar de consenso hermenéutico. De todas maneras, sólo como advertencia y en un intento de recoger las críticas que esta postura ha recibido, hay que mencionar los posibles límites de la interpretación y del consenso. En este sentido, podemos observar en la historia ciertos consensos macabros que han culminado en destrucción; a lo que podemos decir, sin embargo, que no han sido verdaderos consensos. Creo que entraríamos en un círculo sin salida; mejor es recoger las críticas realizadas y reconocer los posibles límites que puede tener una comunidad de interpretación. Pensando en la acción educativa esta crítica nos aporta la necesidad de ubicar nuestras prácticas en el horizonte del mundo de la vida en el cual debemos caber todos.

Otro aspecto que considero necesario mencionar con respecto al consenso producido por la interpretación es que éste, una vez producido, supone una cierta

objetivación normativa (convención), esto es, que hablamos de un asunto ya interpretado -al menos en parte y provisionalmente- sobre el cual no es necesario volver una y otra vez, y que nos sirve de punto de partida para nuevas interpretaciones y consensos. Si esto no fuera así, cada nuevo momento supondría la construcción de un consenso, haciéndose así prácticamente imposible la construcción del sentido que contribuya a comprender el mundo y a vivir en él, sabiendo que esta comprensión/interpretación no la realiza el sujeto como ente aislado y ahistórico, que no es sólo presente, sino que recoge -vive en- otras interpretaciones, recogiendo así el pasado.

Desplegar [...] los nexos y las estratificaciones que resuenan, implícitos y a menudo olvidados, en cada enunciado singular verdadero, significa poner en funcionamiento la memoria de una indefinida red de parentescos [...] que constituye también la base de la posible universalidad, es decir, persuasividad para todos, idealmente, del enunciado (Vattimo, 1995:145).

Y si esto es así, es decir, que las interpretaciones y consensos ya efectuados, ya contruidos, aunque sean provisionales, constituyen marcos objetivados (convenciones), que existen más allá de los sujetos que un momento dado intervienen en un diálogo interpretativo en busca de un consenso, entonces la hermenéutica, aún siendo válida y necesaria, no puede ser el único medio para construir el sentido. Es posible que haya que recurrir a la demostración y a la exposición del sujeto a unas determinadas vivencias, a unas determinadas experiencias de comunicación educativa que permitan construir el sentido, los significados existentes.

Finalmente, y ahora haciendo referencia a lo que he dicho sobre la acción crítica o emancipatoria, hay que insistir, como he hecho, en que así como la hermenéutica no

puede limitarse a consensos particulares que no tomen en cuenta el mundo de la vida como un todo; tampoco se puede tomar el todo, sin hacer referencia a las situaciones singulares. Y aunque este aspecto ya ha sido mencionado, pocos discursos que se ubican en esta línea han logrado penetrar en las acciones cotidianas de los centros; y aunque así haya parecido y en muchos discursos lo siga pareciendo, no son categorías que deban usarse sólo para referirnos a la superestructura de la sociedad. La unidad se ha mencionado pero poco se ha hecho para concretarla; como sostiene Herrán Gascón (2003:520) “la crítica genuina no es la dogmática epistemológica ni la metacrítica [...]”.

Por tanto, no podemos quedarnos sólo en el plano analítico fragmentado de estas tres formas de concebir la acción; deberíamos verlas como definitorias de rasgos de un todo que es la acción educativa, a veces podrá predominar alguna de ellas, pero la unidad de la acción educativa se caracterizaría por el aporte que realizan las tres concepciones. En cualquier caso, desconocer a alguna de ellas puede limitarnos a la hora de desarrollar la acción educativa; e imponer la exclusividad de alguna de ellas, como he dicho, aunque resulte prácticamente imposible en el plano de las acciones cotidianas de los docentes, pueden llevarnos a vacíos importantes o a ciertas aberraciones.

Quizá he sido prisionero de las mismas cosas que cuestiono: el fragmentar la unidad de la acción en categorías analíticas, y no ha podido mi relato dar esta idea de unidad de la acción que tanto pregonó. En este sentido sigo atrapado en un dilema, cómo hace el lenguaje para mostrar la unidad de la existencia, cómo hace para evitar cada vez más fragmentaciones que nos hacen perder el sentido del todo. Ya no se trata

sólo de las representaciones de la ciencia o del sentido común; nuestra lógica, quizá nuestra época, aún no es capaz de mostrar con palabras la unidad de la vivencia. Vivimos en un mundo fragmentado que reproducimos, y también fragmentamos los sentidos que el mundo y la vida tienen o pueden tener. Por tanto, sólo me queda sostener con palabras esta unidad de rasgos de la acción educativa, sin que con ello tenga garantizado que se esté representando el fenómeno en el que estoy pensando.

CAPÍTULO II

SOBRE LA UNIDAD DEL CONOCIMIENTO Y LA ACCIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y EL DEBATE DE LA RELACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

1. INTRODUCCIÓN

Haber enfocado esta tesis desde la acción educativa me obliga a abordar los conceptos contenidos en el título de este capítulo usados de múltiples formas. He dicho en páginas anteriores que las acciones institucionalizadas constituyen prácticas, lo que supone, entre otras cosas, un conocimiento plasmado en la acción educativa, como efecto y acción de conocer, de cara a conseguir algún fin. Esta interacción se ha enmarcado tradicionalmente en el debate sobre la relación entre teoría y práctica, por lo que en las próximas páginas, intentaré referirme a él orientándolo hacia las pretensiones de esta tesis.

Muchas veces escuchamos hablar de la separación entre la teoría y la práctica, tanto haciendo referencia a lo que sucede en las aulas y en las escuelas, como a cuanto sucede en la formación de los profesores. Afirmar esto es ya una concepción sobre este tema, supone llevarnos a aceptar que el conocimiento es una cosa y la práctica otra, que tanto el conocimiento como la práctica tienen o pueden tener entidad el uno sin el otro; o en todo caso, supone aceptar una concepción de teoría o de práctica en la que sí es posible esta separación; es decir, aceptar una concepción sesgada de lo que es el conocimiento.

En este capítulo analizaré las concepciones implícitas en esta afirmación: de teoría, de práctica, de realidad, y por ende, de conocimiento. Asimismo haré referencia a lo que a mí entender y de muchos otros, puede ser la forma de abordar la relación de estos elementos en la formación del profesorado, sin necesidad de recurrir a concepciones fragmentadas.

La idea que pretendo desarrollar se vincula a la unidad que existe entre (organismo)-conocimiento-pensamiento-acción-(existencia). El plantear el tema como la fragmentación teoría-práctica puede llevarnos a una visión errónea en la que muchos conocimientos queden fuera del debate, o que el debate se plantee en términos sumamente restringidos; una concepción confusa acerca de lo que es el conocimiento mismo. Por otro lado, este planteamiento, conduce a una fragmentación innecesaria y peligrosa para la acción educativa. Es necesario tener presente que lo que habitualmente se denomina teoría, es un conocimiento que posee ciertas características, pero no el único. Plantear este tema desde la relación teoría-práctica como si fuesen cosas totalmente distintas y, por ende, necesariamente separados, limita, a mí entender, la profundidad que puede darse a su abordaje.

Por lo tanto considero que debe hacerse, como he dicho, desde la unidad entre (organismo)-conocimiento-pensamiento-acción-(existencia), que existe entre estos aspectos cuando se habla de un sujeto que desarrolla una acción educativa, en donde dichos términos se presentan en una unidad inseparable. Como se observa, quiero trasladar el debate al ámbito donde las acciones educativas de los profesores suceden, quiero ubicarlo en relación a las concepciones de la acción antes mencionadas, y sobre

todo en una síntesis superadora; sin desconocer, desde luego, los múltiples contextos que atraviesan estas prácticas. Quiero ubicar el debate allí, donde no es posible hablar de estos aspectos como ontológicamente independientes unos de otros, sino como mutuamente constitutivos, como unidad. Como sostiene Carr y Kemmis (1988:51)

En la praxis, el pensamiento y la acción (o la teoría y la práctica) guardan entre sí una relación dialéctica; deben entenderse como mutuamente constitutivos, en un proceso de interacción por medio del cual el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente, en el seno del proceso histórico vivo que se manifiestan en toda situación social real. Ni el pensamiento es preeminente, ni lo es la acción [...].

A partir de esta afirmación el aspecto a considerar es el que se refiere a las formas de entender los términos de dicha unidad inseparable. Parto del convencimiento de que no existen formas de hacer que no se relacionen con formas de entender, de saber; en donde tanto las primeras como las segundas están condicionadas por el desarrollo psicogenético del sujeto y por un contexto histórico, social, político y económico que supone, asimismo, formas de hacer y de entender. El asunto puede, entonces, plantearse en otros términos: ¿con qué formas de entender, de saber se relacionan, o pueden relacionarse, las formas de hacer? Si bien parece existir hoy en día cierto consenso sobre la relación dialéctica entre conocimiento y acción, esta relación no siempre queda claramente explicada, existiendo en ocasiones desacuerdos sobre cuál es el conocimiento que está dialécticamente relacionado con la acción pedagógica o, en todo caso y siendo más precisos, cuál es el conocimiento válido que está o debería estar dialécticamente relacionado con ella. Considero que el debate debería plantearse en los siguientes términos: la relación entre el conocimiento socialmente construido,

conocimientos objetivados, y el conocimientos incorporado a las estructuras neuronales del sujeto (González, 2001 y 2005), conocimiento subjetivado.

Considero que, para ubicar el debate en relación a lo recién mencionado, es necesario aclarar ciertos conceptos, y esto puede abordarse a partir de una serie de preguntas sobre las cuales es necesario profundizar:

- A qué se denomina teoría y en qué sentido se dice que es algo distinto a la práctica.
- Cuáles son las formas de entender que justifican, explícita o implícitamente, consciente o inconscientemente, las acciones que los docentes realizan y qué características tiene el conocimiento que los profesores construyen en su práctica y cómo puede éste responder a criterios de validez.
- Cómo el conocimiento científico/académico (la teoría) puede enriquecer los conocimientos que los profesores construyen en su práctica y cómo éste puede enriquecer al conocimiento científico.
- Cómo la acción de los profesores se puede enriquecer tanto con los conocimientos académicos/científicos, como con los conocimientos que ellos mismos construyen.

2. FORMAS DE ENTENDER QUE ACOMPAÑAN -O PUEDEN ACOMPAÑAR- LAS FORMAS DE HACER

Como expresé anteriormente no existen formas de hacer que no vayan acompañadas de formas de entender, toda acción educativa expresa (y es) algún conocimiento. Sin embargo, estas formas de entender pueden ser de muy distinta naturaleza; como ya expresé, pueden ser explícitas o implícitas; conscientes o inconscientes, y pueden estar en mayor o menor vínculo con el conocimiento objetivado por los diversos campos de conocimiento. Pero en términos generales, la literatura

existente se refiere al conocimiento teórico y al conocimiento práctico; y que en este caso no quiero indicar, en principio, que sean conocimientos con mayor o menor validez.

Antes de avanzar con el tema quiero agregar una cosa más; un supuesto subyacente a mi desarrollo, cuando hablamos de *conocimiento como objetivación*, como producto de determinadas prácticas, socialmente producido y reproducido, demos hacer referencia a distintos conocimientos/saberes: científico, religioso, de sentido común, filosófico, artístico...que quizá puedan diferenciarse con bastante claridad; sin embargo, cuando hablamos de conocimiento como apropiación, construcción interna del sujeto, *conocimiento subjetivado*, entonces ya sólo deberíamos hablar de conocimiento en sentido unitario, de conocimiento integrado a la biografía del sujeto, la cual le da unidad y globalidad.

Aquí ubicaré la diferencia entre el conocimiento teórico y el práctico; mientras el primero constituye un producto social de las prácticas de investigación, es decir, de sujetos que participan en las mismas; el segundo, si bien tiene una dimensión de producto social, o puede objetivarse mediante procesos reflexivos, hace referencia al mismo tiempo a todo el conocimiento apropiado, construido, por un sujeto, donde, desde luego, puede quedar englobado el conocimiento científico, y los otros conocimientos objetivados antes mencionados, pero ya incorporado a la estructura cognitiva-existencial del sujeto, a sus estructuras neuronales, llegando a ser las estructuras mismas (González y Díez, 2004). En este sentido Heller (2002:533) sostiene que “el saber cotidiano acoge (o puede suceder que acoja) ciertas adquisiciones

científicas, pero no el saber científico como tal. Cuando un conocimiento científico cala en el pensamiento cotidiano, el saber cotidiano lo asimila englobándolo en su propia estructura”. Además, para esta autora el conocimiento cotidiano, “con sus características antropológicas y ontológicas y con su contenido cognoscitivo, constituye el fundamento de las objetivaciones genéricas superiores” (Ibíd.:587).

Entonces, básicamente, la diferencia que considero que se puede establecer, como ya he dicho, es entre conocimientos objetivados como productos socio-históricos y conocimientos incorporados por el sujeto, subjetivados, que siempre forman parte de las acciones que éstos realizan.

2.1 A qué se denomina teoría y en qué sentido se dice que es algo distinto a la práctica

Está claro que el término teoría no abarca la totalidad de saberes posibles sino aquellos que se producen en un determinado contexto de producción y bajo ciertas condiciones. Sin embargo, aunque pueda hablarse de dos ámbitos: uno teórico y otro práctico, ambos suponen (expresan) acciones y saberes.

Todas las cogitaciones teóricas son acciones y hasta efectuaciones [...] Sin embargo, las cogitaciones teóricas no son ejecuciones, es decir, no se insertan en el mundo externo. Sin duda, se basan en actos ejecutivos (tales como medir, experimentar, etc.); pueden ser comunicadas sólo mediante actos ejecutivos [...] Todas estas actividades efectuadas dentro del mundo del ejecutar y pertenecientes a él son condiciones o consecuencias de la teorización, pero no pertenecen a la actitud teórica misma, de la cual pueden ser separadas fácilmente (Schütz, 2003:228).

Puede que habitualmente cambien los actores y las finalidades propias de cada campo, y es cierto que la división social del trabajo de la sociedad occidental los aleja,

pero también es cierto que en algunos modelos de investigación se encuentran especialmente cerca. Ambos también comparten, en ocasiones, otros contextos: políticos, económicos, sociales, etc.

En ambos casos hablamos de prácticas que suponen acciones específicas y en general distintas, vinculadas a intenciones o fines diferentes, aunque no siempre. El asunto, considero, se vincula más al conocimiento: su concepción, su validez y producción/construcción, su transmisión, su apropiación (todo esto vinculado con ambas prácticas). Y aquí, entonces, el tema es la relación entre lo que las prácticas investigativas construyen y lo que se hace en las prácticas educativas, y la relación de las dimensiones antes mencionadas dentro de cada una de estas prácticas y éstas entre sí.

Cierto es que siempre, o casi siempre, se vinculó a las prácticas investigativas con la teoría; es decir con un conocimiento con ciertos rasgos y producido bajo ciertos procedimientos. Más allá que tanto los rasgos como los procedimientos se han ido interpretando de distintas maneras, podríamos coincidir en que este *conocimiento*, el *teórico*, se caracteriza por buscar trascender lo singular, el caso, lo cotidiano; para ubicarse en la generalidad, asumiendo un grado de objetivación relativamente fuerte, es decir, de constatación/justificación a nivel intersubjetivo. Con generalidad digo que este tipo de conocimiento “no constituye nunca un saber relativo a una sola cosa, sino que es un saber sobre una cosa en relación con otras” (Heller, 2002:570). Este saber puesto en relación nos ayuda a trascender el aquí y ahora, para ubicarnos en un contexto más amplio que, aunque desde la lógica de la inmediatez de los hechos de las prácticas

educativas cotidianas no siempre se aprecia, nos aporta más información, comprensión sobre el contexto singular y específico. El ejercicio de la razón para generar este conocimiento se hace necesariamente desde la interacción con otros sujetos, que en ocasiones supone postergar mis propios deseos o intereses inmediatos, para unirme a una búsqueda más allá de éstos; en interacción con los intereses que me trascienden como sujeto y que trascienden mi contexto inmediato; aunque luego deba volver, con este conocimiento, al mismo.

Por tanto, desde la práctica investigativa, podría decirse que existen otros intereses en relación a la producción de conocimiento que apuntan a ubicar a los fenómenos en contextos interrelacionados cada vez más amplios. Pero cierto es, y de sobra los educadores lo sabemos porque lo hemos visto, que no todo conocimiento producido en las prácticas investigativas cumple estos rasgos, y quizá los rasgos del cuerpo de conocimientos que se va construyendo, su estructura, pueda no ser igual en todos los casos. Quizá aquel conocimiento que aspire a ser considerado teoría, capaz de ser parte de la unidad antes mencionada, deba poseer una estructura que deje margen para completar (completándose) las interacciones posibles en los contextos singulares, encontrando aquí el nexo que los haría mutuamente dependientes.

Evidentemente, muchos conocimientos denominados teoría no son más que estructuras cerradas de saberes que se han producido en condiciones artificiales y en donde la interacción con lo singular resulta imposible. A veces pareciera que la validez, y la misma denominación de teoría, se la diese exclusivamente el ámbito desde el que se produce el conocimiento, y que en consecuencia, sobre todo desde los que trabajamos

como profesores, se transforman en estructuras teóricas poco significativas, con escasas posibilidades de interacción con la práctica, con las formas de vida presentes en nuestra acción educativa.

Por otra parte, las acciones educativas institucionalizadas, a lo que habitualmente se denomina práctica, se mueven con otros intereses. Sin embargo, el conocimiento está siempre presente en las mismas de múltiples formas: a) como contenido de un proceso de socialización, siendo parte del mismo, entre otras cosas, los conocimientos de cada disciplina; o como trasfondo ético-teleológico; b) como formas de hacer de ese proceso de socialización; c) como cultura institucional; d) como saberes del docente. En todos estos casos, pudiendo ser parte de los mismos, conocimientos teóricos de diversos tipos y apropiados de diversos modos, como así también, creencias, valores, etc. Finalmente, queda por mencionar, e) los saberes del alumno. Todos estos saberes formarían parte de la estructura del conocimiento práctico.

Al margen de la validez del conocimiento teórico antes mencionado, éste, si es que se hace presente, lo hará como parte de algunas de las formas recién mencionadas, e inevitablemente modificado, que no necesariamente deformado, sino incorporado a estructuras de conocimiento más significativas y capacitadas para interactuar e interpretar fenómenos singulares; es decir, *incorporado a la racionalidad del sujeto*. En los procesos de apropiación de un saber producido en unas prácticas específicas con intenciones específicas así debe suceder; el conocimiento teórico deberá ajustarse a, ser capaz de dialogar con las características que la acción educativa demande: la contextualización, el generar acciones apropiadas para la singularidad de los fenómenos

educativos. Si la teoría es adecuada, su estructura (flexible), le permitirá interactuar con el pensamiento práctico para abordar/interpretar *su caso*, sus interacciones cotidianas con las *demandas singulares de su tarea*. En este supuesto, la teoría se vuelve a nutrir de los fenómenos de la práctica, enriquecida ahora por la acción docente reflexiva, y el caso, la singularidad, es enriquecido por la teoría que fue capaz de penetrarlo. En cambio, si no es adecuada, su propia rigidez le impedirá cualquier interacción, salvo las estereotipadas; en este caso, y desde mi punto de vista eminentemente práctico, queda la duda acerca de si debemos denominarla teoría. En un sentido similar se expresa González (2001) quien afirma que

una teorización debe responder a cómo es un proceso y valer para determinar magnitudes obtenidas en una concreta circunstancia tiempoespacial. La teorización es actividad racional, es decir, contiene las pautas de evolución y, por tanto, explica los procesos parcialmente, pero con una parcialidad suficiente para aquella explicación. Si lo colegiado de cuanto la razón domina en un momento determinado no es suficiente para superar las contrastaciones pertinentes con aspectos de la realidad o con otros conocimientos, la teoría es errónea, el proceso racional no está concluido y debe seguirse (Ibíd.:479)

Hay que agregar que, así como se le debe exigir a la teoría una estructura tal que permita y facilite la interacción con la singularidad, también la estructura del conocimiento en las formas que he mencionado antes debe permitir y facilitar la ubicación de la singularidad en interacciones, comprensiones, interpretaciones, más amplias de fenómenos y contextos; que sea capaz de trascender mis intereses inmediatos, para darle una unidad a la acción que va mucho más allá de mis actos particulares. Este aspecto que estoy denominando como flexibilidad de la estructura del

conocimiento teórico y del práctico resulta crucial en la formación del pensamiento didáctico.

Como se observa, hablo así de una relación dialéctica en la que ambos se hacen mutuamente, evidentemente la permeabilidad mutua de estos ámbitos prácticos: práctica investigativa y práctica educativa, resulta imprescindible para hablar de teoría, al menos desde los intereses de mi tesis.

En cualquier caso, como muchas veces pareció interpretarse, no se encuentra en el debate subjetividad-objetividad, asociadas a la validez del conocimiento, las diferencias entre éstos; es conveniente aclarar que

Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjuntos de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento. En términos estrictos, los hechos puros y simples no existen. Desde un primer momento todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente. Por consiguiente se trata siempre de hechos interpretados, ya sea que se los considere separados de su contexto mediante una abstracción artificial, o bien insertos en él (Schütz, 2003:36-37).

Y en este sentido, siguiendo a Cassirer (1982), debemos decir que la ciencia no es más que un eslabón y factor parcial en el sistema de las formas simbólicas; lo cual, desde luego, no descarta el valor histórico que supuso esta forma de conocimiento dentro de la historia de la ciencia. Desde el punto de vista de la construcción del símbolo y de los universos simbólicos en los que nos movemos, este autor no establece diferencias de principio entre la esfera práctica y la teórica; ya que, en cualquier caso,

considera a los símbolos como herramientas creadas por nosotros para la solución de determinados problemas. La diferencia de la que podemos hablar se refiere al poder que tienen los símbolos para comprender el mundo. En este sentido, para este autor, si bien los conocimientos cotidianos son más que suficientes para interpretar nuestros intercambios de cada día, poseen limitaciones para profundizar en la cultura, es decir, en los significados que van más allá de lo singular y lo inmediato; aquí aparece el conocimiento teórico.

Desde que las críticas a la “desubjetivación” de las ciencias (Husserl, 1992) hicieron tomar conciencia de que tanto en las ciencias como en la vida cotidiana el conocimiento se refiere siempre a una representación y que los que *significan*, dan significado al mundo de la vida, son siempre los sujetos; la atención hacia la vida cotidiana y a los conocimientos que en ella circulan ha ido en aumento. En este sentido es importante afirmar que el conocimiento que las personas generan en su vida cotidiana: sus explicaciones, descripciones, interpretaciones, etc., es parte de la vida social misma y constituye la base de sus interacciones (Schütz, 2003; Schütz y Luckman (2001); Berger y Luckman, 2001; Giddens, 1987; Habermas, 1987; etc.).

2.1.1 El conocimiento científico o académico: teoría

Dicho lo anterior, voy a mencionar algunos aspectos vinculados a este tipo de conocimiento. En primer lugar hay que aclarar que, aunque cuando se plantea el problema se habla tanto de teoría como de práctica en singular, obviamente, no significa que haya una teoría o una práctica. Evidentemente este es un planteo analítico desde el punto de vista de la definición de los conceptos. Pero en tanto acciones específicas

institucionalizadas, en el marco de la división social del trabajo, tanto la investigación como la educación pueden producir prácticas diversas. En cuanto a la teoría, tanto la historia de la ciencia como la epistemología actual, nos muestran una gran variedad de formas de entender que se han ido consolidando en mayor o menor medida. Se han ido consolidando determinadas formas de entender al conocimiento (teoría) como así también los aspectos vinculados a su producción/construcción (método). Estas formas (paradigmas) han enmarcado -y enmarcan- distintas teorías acerca de diversos aspectos, recortes de la realidad, que tematizan el mundo de la vida. La validez de las mismas se ha definido, fundamentalmente, en función de los requisitos del método y a la luz de los marcos interpretativos de los paradigmas.

Por otra parte, la teoría, ya alejada de la filosofía, se dirige hacia ciertos recortes de la realidad, definiendo así su campo, y acotando los sentidos, significados, del mundo a los que hará referencia, lo cual marca los ajustes que la teoría realiza de los objetos.

La teoría asegura en cada caso una región de lo real como su campo de objetos. El carácter de campo de la objetividad se muestra en que él acota de antemano las posibilidades de poner preguntas. Cada nuevo fenómeno que surge dentro de un ámbito científico es reelaborado hasta que se adecua en la conexión normativa u objetiva de la teoría (Heidegger, 2003:164).

Como se observa, la teoría nos habla entonces de un cuerpo de conocimientos objetivados, contruidos según unos métodos y unos marcos interpretativos. Estos cuerpos objetivados a lo largo de la historia del conocimiento y de la sociedad en general existen más allá de los sujetos que los producen, aunque siempre dependan de éstos y sus contextos. Porque cuando se habla de teoría hablamos de un cuerpo de

conocimientos externos al sujeto y en este sentido se habla de *cuerpo objetivado*; aunque evidentemente éste sea el efecto del ejercicio de la razón posible en sí mismo por el conocimiento incorporado en las estructuras neuronales que la forman (González, 2001 y 2005). Esta objetivación se refiere también a una cierta distancia de los fenómenos y de la experiencia, que quede reflejada en la trama que los representa.

Y debe quedar claro que, cualquiera sea el conocimiento teórico, éste siempre supone una forma de representar la experiencia y los fenómenos y, como *forma de representación*, supone una construcción, no es la experiencia o el fenómeno en sí mismo. Dicha esta obviedad, me apresuro para afirmar -otra obviedad- que *conocimiento objetivado* en ningún caso significa construido al margen de los sujetos, aunque se haya dado esta idea desde ciertos marcos interpretativos. Los sistemas de representación que conforman las teorías son construcciones humanas, no de sujetos ni de acciones aisladas, sino de acciones institucionalizadas y enmarcadas en procesos históricos, sociales y, en este caso, de investigación.

El que se hable de un cuerpo objetivado significa también que ha sido sometido a procedimientos de control y contraste. Existen distintos procedimientos, algunos de los cuales quizá, poco aporten a las ciencias sociales y humanas, pero éstas también han definido nuevos procedimientos de contraste basados, fundamentalmente, en el control intersubjetivo, en la reflexión crítica y en la autocrítica (Herrán Gascón, 2003). El conocimiento así producido (teoría) es un conocimiento que ha sido sometido a la *deliberación pública*, aunque este término pueda resultar demasiado amplio, por lo que deberíamos limitarnos a decir que ha sido sometido a la deliberación dentro de una

comunidad de pensadores, investigadores, etc. En cualquier caso, este cuerpo de *conocimiento* (teoría), al definirse como *público*, estaría, en principio y más allá de la distribución social del conocimiento y de las oportunidades que cada sociedad brinde, *disponible* para los sujetos. Esta disponibilidad constituye un rasgo de la teoría. Disponible para ser apropiado, cuestionado, analizado, reproducido, aumentado.

Como se ha afirmado anteriormente, el conocimiento teórico aspira a ubicar a los fenómenos y a la experiencia, por medio de su sistema de representación, en una trama de interacciones. Este sistema de representación, al alejarse de los fenómenos singulares y al ubicarlos en una interacción más amplia de fenómenos y contextos nos ofrece una visión más amplia del mundo o los fenómenos. El conocimiento teórico aporta una visión, una representación rigurosamente producida, de una porción de la realidad, constituye una representación de una comprensión que ha sido sometida al contraste y a la deliberación. Hablamos entonces de una actitud vinculada a la teoría: una búsqueda continua de comprensiones más amplias o más certeras de los fenómenos y de la experiencia. Esta búsqueda se vincula al método y a los marcos interpretativos en el que se mueven las teorías; pero incluso éstos, se someten a esta búsqueda.

Nótese que aún no he hecho referencia a la diferencia entre ciencias naturales y sociales, temática que ha ocupado grandes debates desde finales del siglo XIX. Antes de proceder a establecer las posibles diferencias entre unas y otras me gustaría mencionar la idea que aporta Cassirer (1982) acerca del *objeto cultural* en cuanto integrado por el campo de lo físico, el de lo psíquico y el de lo histórico. Para este autor todas las ciencias se ubican en la esfera de la cultura en cuanto producción simbólica y, en

cualquier caso, la ciencia -tanto unas como otras- no es un espejo que muestre la naturaleza, sino que la naturaleza es, más bien, un espejo que muestra lo que es la ciencia. Y los reflejos sobre el espejo son muchos y diversos (Goodman, 1995).

Debemos evitar caer en el error de diferenciar a las ciencias por pensar que unas, las naturales, reflejan la realidad de sus fenómenos tal como son, de una forma objetiva, mientras que las otras, las de la cultura o las del espíritu, reflejarían una interpretación del observador, y por tanto, serían subjetivas. Ambas son construcciones culturales, algo ya había dicho tiempo atrás Husserl (1992:81) criticando el rumbo que estaban tomando las ciencias con el empuje y auge positivista, “[...] también se ha olvidado por completo que ciencia de la naturaleza es (como toda ciencia, en general) un título para creaciones espirituales, a saber, las de los hombres de ciencias de la naturaleza [...]”. Idea que tiempo atrás ya había desarrollado Kant (2005:21) para quien lo que conocemos de las cosas es “lo que nosotros mismos ponemos en ellas”. Cuestionando así, no sólo la pretendida neutralidad y objetividad de la ciencia, en cuanto no dependiente del sujeto, sino también el intento de construir unas ciencias del espíritu sobre esta misma idea; llegando a alegar incluso, contra aquellos que pregonaban la objetividad -en el sentido recién mencionado- como condición indispensable para poder hablar de ciencia, que “el espíritu, y más aún, sólo el espíritu es el que existe en sí mismo y para sí mismo, sólo el espíritu es autónomo y puede ser tratado en esta autonomía [...]” (Husserl, 1992:123). Es evidente que la contundencia de esta respuesta hay que ubicarla en el marco de los debates que tenían lugar en la primera mitad del siglo XX, de una ciencia dominada por los marcos del positivismo lógico.

Hoy en día parece ser un tema en el cual hay relativo consenso, ya no es fácil encontrar esas posturas ingenuas de las ciencias, incluidas las naturales, propias del siglo XIX o principios del XX; aunque los ecos del debate parece que recién estén sonando en determinados sitios, donde son presentados como lo nuevo y lo último. Parece que al menos queda claro, como ha dicho Schütz (2003) a partir de Whitehead, que las ciencias no poseen ninguna de las cualidades que determinan una presentación sensorial directa en nuestra conciencia. No se accede a los datos como se accede a las representaciones sensoriales, éstos son siempre construcciones que sólo tienen sentido dentro de las teorías, siendo inseparables de éstas.

Y este es un rasgo importante del conocimiento teórico que lo diferencia del práctico; el conocimiento teórico avanza y se construye a partir de los problemas que el mismo campo define y al que este conocimiento pertenece, y como sostiene Schütz (2003)

Todo problema científico está determinado por el estado actual de la ciencia respectiva, y su solución debe ser lograda de acuerdo con las reglas de procedimiento que gobiernan esta ciencia, reglas que garantizan, entre otras cosas, el control y la verificación de la solución ofrecida. Solamente el problema científico, una vez establecido, determina lo que es significativo para el científico, así como el marco conceptual de referencia que deberá utilizar (Ibíd.:83).

Una vez realizado este reconocimiento podemos avanzar en las matizaciones necesarias. Si bien en ambos casos hablamos de la construcción de símbolos a través de los cuales damos sentido y significado a los fenómenos, generando tramas explicativas que nos ayudan a comprenderlos; en el caso de las ciencias naturales, éstos símbolos, estos sentidos y significados, nada significan para los objetos a los que hacen referencia

(Schütz, 2003; Schütz y Luckmann, 2001; etc.). Sin embargo, en el caso de las ciencias sociales, los fenómenos objeto de estudio, están cargados de sentidos/significados, ya no sólo para el investigador sino, y aquí una radical diferencia, para los sujetos que son parte de estos fenómenos objeto de estudio. Los sujetos de la vida cotidiana son intérpretes de su mundo de la vida, antes de que éste sea objeto de cualquier estudio; le dan sentido a sus vidas y acciones cotidianas, construyen y participan de un conocimiento cotidiano, de sentido común, que les hace posible sus interacciones; aspecto que desarrollaré más adelante.

Por tanto, “los objetos de pensamiento contruidos por los expertos en ciencias sociales se refieren a los objetos de pensamiento contruidos por el pensamiento de sentido común del hombre que vive su vida cotidiana entre sus semejantes, y se basan en estos objetos (Schütz, 2003:37). La diferencia radicaría en que las ciencias naturales se constituyen en una trama simbólica de primer nivel, independiente de los objetos que investiga; nada tienen que ver ellos en esta trama simbólica referida a los mismos, esta trama es contruida y en tal sentido tienen que ver con los marcos interpretativos disponibles en cada momento histórico; de éstos, y sólo de éstos, dependen y cobran sentido las tramas simbólicas que describen y explican los fenómenos de estos campos de conocimiento. En cambio, esto no pasa en las ciencias de la cultura o del espíritu, sus objetos de estudio están estrechamente relacionados con sujetos creadores de sentido, éstos sentidos son, los objetos de estudios; por tanto, las tramas simbólicas de estas ciencias se contruyen sobre una trama simbólica previamente contruida que hace posible las interacciones de la vida cotidiana (Giddens, 1987 y Habermas, 1987).

Estas diferencias, puestas ya en evidencia, han tenido repercusiones en la aproximación metodológica a sus objetos; teniendo en cuenta que en las ciencias sociales no se puede acceder a éstos sólo a través del experimento o la observación, ha sido necesario plantear procesos complejos de construcción del sentido

La comprensión de una manifestación simbólica exige esencialmente la participación en un proceso de entendimiento. Los significados, ya se encarnen en acciones, en instituciones, en productos del trabajo en contexto de cooperación o en documentos, sólo pueden ser alumbrados desde dentro. La realidad simbólicamente preestructurada constituye un universo que tiene que resultar incomprensible si sólo se lo mira con los ojos de un observador incapaz de comunicación (Habermas, 1987:159-160).

Aunque tampoco en las ciencias naturales resulta suficiente el experimento, en cualquier caso, lo central es la construcción del significado y, tal como sostiene González (2001:462), “la prueba empírica no lo produce, sólo contribuye a cierta forma de su constatación”.

Esta visión de la teoría debe tener efectos en la formación del pensamiento didáctico en dos sentidos: Primero, relacionado con la formación en la disciplina específica de la cual luego será profesor, abordando los aspectos epistemológicos de ese conocimiento, como así también los aspectos que harán posible su transformación en contenido escolar; prestando especial atención a los procesos implicados en la construcción misma del conocimiento científico. Segundo, relacionado con aquellos conocimientos vinculados a los campos del espíritu o la cultura que se relacionan con la enseñanza. Este conocimiento deberá enmarcar al anterior dando las claves necesarias para *transformar el conocimiento objetivado por los campos de investigación en algo*

enseñable: generar un fenómeno de conocimiento capaz de hacer posible el conocimiento, construirlo, en unos determinados alumnos/as y en unos determinados contextos.

2.2 El conocimiento práctico

Está claro que el conocimiento teórico no es el único; el cual, en tanto cuerpo objetivado, aún siendo una producción humana, queda en parte alejada de los sujetos hasta tanto éste nos es interiorizado u apropiado por parte de éstos, es decir, como sostiene González (2001 y 2005), mientras no pase a formar parte de las estructuras neuronales del sujeto. Ciertamente es que parte de este cuerpo objetivado puede haberse incorporado al sentido común, a ciertas prácticas institucionalizadas, o integrarse como parte de otros conocimientos existentes, ya mencionados anteriormente. Se reconoce por tanto un saber que escapa al conocimiento científico (Husserl, 1992), hablando en este caso, de forma genérica, del conocimiento práctico. Un tipo de conocimiento ligado al pensamiento cotidiano, a nuestra interacción cotidiana con el mundo de la vida. Los sujetos en su interacción con el mundo adquieren y emplean diversos conocimientos, lo cual los hace observadores participantes (Hammersley y Atkinson, 2004).

Este conocimiento es parte del mundo de la vida en el momento en que el sujeto se hace presente en él; por tanto es un conocimiento que forma parte de los procesos de socialización del sujeto desde que nace, cargado de naturalidad, con formas particulares de tipificación y con significados ya definidos. Sin embargo, no es un conocimiento totalmente homogéneo para todos los sujetos ya que también, al igual que el conocimiento científico, se distribuye socialmente, haciendo que cada sujeto conozca

sólo un sector del mundo, “y el conocimiento común del mismo sector varía de un individuo a otro en cuanto a su grado de nitidez, claridad, trato directo o mera creencia” (Schütz, 2003:81). Existiendo por tanto una base común que hace posible los intercambios cotidianos en contextos amplios y un sector especializado perteneciente a intercambios más reducidos, lo cual puede ayudar a comprender las culturas institucionales (por ejemplo de un centro escolar) que, si bien mantienen una base común del conocimiento cotidiano que hace posible los intercambios básicos, contiene también otro tipo de conocimientos -significados- específicos, propios de esa institución, los que permiten acceder a intercambios o comprensiones más profundas de su funcionamiento. Cada sujeto se encuentra por tanto en una situación biográficamente condicionada por el horizonte de significados incorporados en su sentido común, algo que, en la medida en que se participa en distintos y nuevos contextos, puede ampliarse.

El tipo de conocimientos que genera la vida cotidiana, el primero de ellos, el sentido común, aparece así con una impronta que lo dota de gran significación. Surge allí donde las cosas suceden y tienen sentido, un sentido que ya viene dado; en contacto directo con las cosas que suceden todos los días. Geertz (2004) atribuye las siguientes características al sentido común: naturalidad, practicidad, transparencia, asistematicidad y accesibilidad. La naturalidad se refiere a que el sentido común impone un aire de obviedad a las cosas, fenómenos, interpretaciones; como si fuesen inherentes a las situaciones, como aspectos intrínsecos de la realidad, reificados. La practicidad, dice Geertz (Ibíd.:109), “no se emplea en sentido pragmático de lo útil, sino en el sentido más amplio, filosófico-popular, de astucia”. La transparencia hace referencia a que los conceptos de sentido común representan las cosas de una manera simple, tal como son.

La asistematicidad se refiere a que los contenidos del pensamiento vinculado al sentido común son diversos, poco organizados y no siguen a estructura lógica del conocimiento formal, teórico. Finalmente, la accesibilidad, nos indica que el sentido común es factible de ser aprendido por cualquiera; las características anteriores conducen a ésta.

Estas cualidades dotan al sentido común de una fuerza particular a la hora de operar como herramientas cognitivas para interpretar y actuar en la vida cotidiana en general o en la práctica educativa en particular. Estas herramientas poseen la significatividad que le aporta el haber surgido en el mismo contexto, ya sea en su biografía escolar, ya sea en su socialización profesional, ya sea en su propia práctica, o en la conjunción de todo esto, donde deben ser empleadas.

El conocimiento práctico funcionará como una interpretación del mundo previa a nosotros mismos y a la cual accedemos, como se dijo, en los procesos de socialización. Por tanto, este conocimiento nos da un mundo ya interpretado y que, habitualmente, tomaremos como natural; constituye la sedimentación de todas las experiencias previas del hombre, organizada en el patrimonio corriente de su acervo de conocimiento a mano (Schütz, 2003); aunque, como se dijo, no acceda sino a una parte de él. El autor recién mencionado afirma que este conocimiento, en su mayor parte, es transmitido en los procesos de socialización, por la familia primero y por amigos y otras instituciones después, y sólo un sector muy reducido de este conocimiento se origina dentro de la experiencia personal de cada uno. Este conocimiento constituye, por tanto, el universo de significados que las personas utilizan en sus interacciones cotidianas; es lo que hace que la vida cotidiana sea un mundo de significación para nosotros; y es, en

consecuencia, el que permite el entendimiento con los otros y con el mundo social que nos rodea.

Desarrollados estos aspectos generales del conocimiento cotidiano, al cual también he llamado práctico, debo ahora, en función de las pretensiones de esta tesis, referirme a este tipo de conocimiento acotándolo ahora al ámbito escolar; precisando que, en cualquier caso, debemos tener cuidado de no caer en un análisis estático de los tipos de conocimiento suponiendo que ellos pertenecen a esferas cerradas y sin interacciones entre ellas.

Hasta aquí ha predominado un análisis de estos conocimientos tomados como productos objetivados que son apropiados por los sujetos en los procesos de socialización, pero dejando de lado las consideraciones referidas a sus interacciones y relaciones. Por tanto, no debemos entender que el conocimiento práctico del docente absorba el total de saberes del sentido común; evidentemente, en mayor o menor medida, los profesores han interactuado en contextos de formación teórica y, en algún caso, referida a la didáctica. De la misma manera también es posible que hayan interactuado con otros docentes en la búsqueda de respuestas a determinadas situaciones cotidianas. El conocimiento práctico del docente supone una especificidad propia de un contexto de actuación. Intentaré en las páginas siguientes referirme a los aspectos más específicos del conocimiento práctico de los docentes, aunque para ello pueda necesitar desarrollar otros aspectos más generales.

Estamos ante un tipo de conocimiento con *diversos contenidos*, o rasgos, posibles; sin embargo, quizá, lo más significativo sean sus características generales. Como conocimiento incorporado a las estructuras del sujeto da unidad vital y profesional a la persona; vincula pensamientos, sentimientos, conocimientos diversos y acciones concretas y específicas. Presenta una dimensión consciente y explícita y otra inconsciente e implícita. Constituye un marco para la percepción y la interpretación de los fenómenos y de la experiencia, como así también para la acción.

Me estoy refiriendo entonces a dos aspectos importantes, uno que se refiere a sus características generales, en cuanto a subjetivación, y otro que se relaciona con sus rasgos específicos, en cuanto a los contenidos específicos que forman parte de estas estructuras de conocimiento. En cualquier caso, ambos aspectos, constituyen la plataforma vital de los individuos, supone un ámbito de unidad cognitiva del sujeto y su identidad; aunque los rasgos de esta estructura, en cuanto a los conocimientos específicos que se han construido, puedan ser variables.

Diversos autores reconocen que este conocimiento, denominado práctico, y que yo estoy redefiniendo como subjetivado, está integrado por creencias, perspectivas, muchas veces inconscientes o no justificadas, y en ocasiones con elementos contradictorios; sin embargo, no por ello hay que desechar apresuradamente este tipo de conocimiento. En general estos autores consideran que se puede elaborar un conocimiento útil tanto desde las prácticas de investigación como desde las prácticas educativas. Esto nos llevaría a otra cuestión, cómo validar este tipo de conocimiento y qué tipo de relaciones debe o se puede establecer con el conocimiento científico; pero

para ello aún es preciso profundizar sobre las características de este conocimiento práctico.

Este denominado conocimiento práctico, o subjetivado, es aquel que acompaña a la acción, su estructura, vinculada a la vida cotidiana, a la singularidad de los fenómenos, supone necesariamente esta unidad: (organismo)-pensamiento-conocimiento-acción-(existencia). El conocimiento teórico, el objetivado en general, tiene otra estructura, otra sintaxis; y es posible que si sus conceptos resultan significativos, es decir, les permiten interactuar con la singularidad que la acción educativa demanda, podrá incorporarse a la estructura de unidad recién mencionada. Cualquier conocimiento apropiado por el sujeto, subjetivado, es parte de la unidad (organismo)-conocimiento-pensamiento-acción-(existencia). Evidentemente no será una copia de aquel, no puede serlo, supondrá una reconstrucción del mismo por parte del sujeto (Piaget y García, 1982); posiblemente, ahora, en función de sus intereses o necesidades profesionales, y no ya los de la práctica de investigación.

Es cierto entonces que este conocimiento práctico, y que yo en un intento de evitar fragmentaciones estoy llamando subjetivado, puede estar empañado por creencias, mitos y perspectivas no contrastadas; este conocimiento es un producto del total de experiencias vitales del sujeto, incluidas desde luego las de aprendizaje. Por tanto, como se dijo, sus contenidos son de lo más variado, y muchos de ellos no han sido sometidos a ningún proceso reflexivo, aspecto que se abordará más adelante.

Sin embargo, como conocimiento subjetivado, su valor radica en que es el conocimiento que se activa cuando se desarrolla la acción, el que va unido inseparablemente a ella y es necesario aclarar que, si bien este conocimiento no es el académico en sentido estricto ni puede serlo, y que tampoco se aleja en todo momento de las creencias, mitos y perspectivas no contrastadas, será siempre el conocimiento presente en la acción; razón por la cual, deberá tratarse sobre (y con) éste, tanto desde los conocimientos teóricos, como desde otros saberes contrastados por el trabajo docente; con vistas a generar un conocimiento adecuado para la acción educativa.

Entonces, como vengo insistiendo, si se quiere establecer alguna diferenciación, ésta no se da entre el conocimiento teórico y el práctico, sino entre el conocimiento objetivado y el subjetivado; en este sentido son distintos. Por tanto, para que el teórico, o cualquier otro objetivado, pase a formar parte de las estructuras neuronales del sujeto éstos deben ser puestos a disposición del sujeto, para su apropiación, en la acción educativa.

Dentro de los conocimientos objetivados sí podemos diferenciar, en algunos casos, entre distintos conceptos. En este sentido, Elliott (1990:27) habla de la diferencia entre conceptos de sentido común y científicos; sostiene que habitualmente “los investigadores suelen valorar los conceptos de sentido común a la luz de su adecuación al criterio de procedimiento que se fundamenta en el contexto de la investigación científica dirigida hacia el desarrollo de generalizaciones predictivas fiables”. Para este autor aunque los conceptos de sentido común que puedan poseer los profesores no sean

suficientemente adecuados para los fines científicos no significa que no lo puedan ser para otros fines. Por su parte Pérez y Gimeno (1988:59) sostienen que

las teorías y creencias de tipo más profesional se generan en la confluencia entre los influjos múltiples de la vida académica de la escuela y las presiones dispersas pero persistentes de la vida cotidiana de la escuela y las presiones dispersas pero persistentes de la vida cotidiana en una formación social determinada.

Hecha esta descripción más bien general del conocimiento práctico, como un tipo de conocimiento objetivado-subjetivado generado a partir de las diversas interacciones de los profesores, interacciones todas ellas generadas a partir del conocimiento a mano incorporado en los profesores, donde puede estar presente, de alguna manera, el teórico. Ahora procederé a detallar ciertos tipos de estos conocimientos a los que se suele hacer alguna referencia.

Por un lado es importante hacer referencia a la *cultura escolar*. Podríamos decir, siguiendo a Geertz (1996), que la cultura consiste en una estructura de significación a partir de la cual los sujetos dan sentido -interpretan- a los fenómenos que suceden en sus vidas; la interacción de signos interpretables definiría entonces la cultura escolar como a cualquier otra. Sin embargo, ésta se encuentra a su vez atravesada por múltiples significados: creencias, valores, formas de hacer institucionalizadas, etc., tanto de los profesores como de los alumnos y sus padres, como así también de los distintos contextos que la atraviesan. Si bien la cultura escolar es más que las significaciones de los docentes, éstas son especialmente importantes, ya que en el contexto actual, son ellos los que tienen más poder para tomar decisiones relativas a la vida de los centros.

En este sentido resultan especialmente relevantes los significados que los profesores consideran valiosos, y si bien es cierto que no podemos hablar de homogeneidad en este sentido, al hablar de la cultura docente sí podemos referirnos a cierta estructura de significación reflejada en diversos aspectos de la vida de un centro: cómo se toman las decisiones, qué lugar se le da a otros sectores no docentes en la vida del centro, cómo se incorporan los significados de los otros, cómo se regulan los intercambios dentro del centro, qué tipo de relaciones entre profesores y alumnos predominan, etc. Siendo esquemáticos podríamos decir que esta cultura se puede ver reflejada en la estructura de participación social y en la estructura de tareas académicas (Erickson, 1993), éstas contemplarían todos los intercambios posibles que tienen lugar dentro de un centro.

Teniendo en cuenta que esta es una tesis referida a la formación del profesorado, es necesario vincular lo que he escrito en el párrafo anterior con la misma; en este sentido es importante tener en cuenta que los profesores, antes de serlo, ya han transitado varios años por el sistema educativo, estando durante este tiempo en contacto con la cultura docente. En este contacto previo como aprendiz ha sido socializado en esta cultura, proceso mediante el cual, ha ido incorporando un gran universo de significados que forman parte, ahora, de su acervo de conocimiento a mano: creencias, valores y hábitos, etc.

Por esta razón, la cultura escolar es algo que se reproduce, entre otras formas, en los procesos de socialización que viven los profesores desde que comienzan su escolarización, estando cargados desde el inicio por un alto componente afectivo.

Además, no es un aspecto al que se le suele prestar mucha atención en las propuestas formativas, y menos en las destinadas a profesores de educación secundaria, aspectos que desarrollaré más adelante. Por tanto, si bien la cultura no tiene sólo una dimensión reproductiva, se construye siempre sobre la base de estructuras de significación ya dadas que, al no analizarse de forma crítica, muchos elementos permanecen ocultos o inconscientes. Esta es la razón por la que se debe tomar muy en cuenta este aspecto de la socialización profesional del docente: aquella que tiene lugar desde mucho antes que sea profesor o estudiante para profesor.

Otro elemento, que forma parte del conocimiento cotidiano de los docentes, y en este caso de forma generalmente implícita, y que es parte de esta cultura docente, son las *rutinas o los rituales*. Para Pérez Gómez (1998), los rituales constituyen otro aspecto de la conducta no explicada de la comunidad que conviene analizar para comprender los determinantes de la vida del grupo y sus efectos en el pensamiento y acción de los individuos. Los rituales son una forma de estructurar la práctica a partir de determinado tipo de acciones que se repiten con ciertas frecuencias y con diversos propósitos, muchas veces no asumidos por aquellos que participan en la acción. McLaren (1998:44) sostiene que “dentro del marco de la vida privada e institucional, los rituales se convierten en parte de ritmos socialmente condicionados, históricamente adquiridos y biológicamente constituidos y de la metáforas de la existencia humana”. Teniendo en cuenta lo escrito sobre la racionalidad de la acción, no debemos esperar que los rituales dejen de existir pero sí que adquieran un sentido para los que participan en los mismos, prestando atención a la dimensión ideológica del mismo.

Finalmente, otra especificidad del conocimiento práctico del profesor, también relacionado con los elementos recién analizados, es aquel que Tabachnick y Zeichner (1988:136) llaman las *perspectivas de enseñanza*, definidas por ellos como un conjunto coordinado de ideas y acciones que utiliza una persona cuando trata una situación problemática. Sostienen, asimismo, que pensamiento y acción son inseparables y parten del mismo hecho; dicen que estas perspectivas se relacionan con cuatro dominios específicos: conocimiento y currículo, el papel del profesor, relaciones profesor-alumno y diversidad del estudiante, y agregan que cada una de estas categorías fue definida en términos de algunos dilemas específicos de la enseñanza (por ejemplo, conocimiento público *versus* conocimiento personal; conocimiento como producto *versus* conocimiento como proceso). Estas perspectivas constituirían un conjunto de ideas y acciones que utiliza un profesor cuando se enfrenta a su práctica cotidiana. Éstas también podrían ser denominadas como teorías del profesor (Gimeno, 1998:121) “[...] todo profesor, por el hecho de ser un sujeto humano, dispone de material cognitivo, tiene teorías, pensamientos sobre lo que hace, sobre lo que se puede y sobre lo que hay que hacer [...] son sus teorías”.

Como se puede ver el conocimiento práctico, tal como se viene desarrollando, se podría entender, debería entenderse, más como la interacción objetivación-subjetivación entre diversos tipos de conocimientos, o saberes. Por tanto, podríamos hablar de él haciendo referencia a todo conocimiento construido por el sujeto, subjetivado; incluso, desde luego, conceptos y teorías elaboradas por la ciencia podrían ser parte de éste, algo que muchas veces sucede. Es sin duda una estructura de conocimiento, abierta y dinámica que, si bien cuenta con elementos que escapan a la lógica científica, también

puede que en otros casos no lo haga. Estas estructuras del sujeto deberían dar cabida a todos aquellos conocimientos que puedan ser necesarios para la acción y la interacción en los contextos profesionales, como puede ser la capacidad para interactuar -sin rechazarla- con la contradicción.

Pensando en la acción educativa, debería constituir una estructura que permita lidiar con fenómenos dispersos de diversa índole; fenómenos que en las tramas analíticas siempre se presentan ordenados para que sean comprensibles en su exposición. Bien, esto, la interpretación, el profesor, usando su pensamiento -didáctico-, se hará, eso sí, fuera de esas tramas ordenadas, la tiene que hacer sin tomar la distancia de los fenómenos. Generando un fenómeno, influyendo en él, capaz de dar sentido a la dispersión, a la individualidad, a la variedad, a lo aleatorio...

Como vemos, un rasgo esencial de esta estructura es que se vincula al sentido común y a la vida cotidiana; es por tanto la que nos permite establecer los intercambios cotidianos, los procesos de entendimiento básicos para el desarrollo de nuestras vidas, y también los más complejos e intencionados como pueden ser los intercambios educativos.

En el caso de la práctica docente lo cotidiano viene definido por el total de interacciones que éstos realizan para llevar adelante su tarea. Una tarea que consiste en generar acciones vinculadas a las funciones de la educación, las cuales se transforman en intenciones/metás socialmente definidas que enmarcan el trabajo educativo;

entrelazadas, a su vez, con los proyectos colectivos de los centros y los propios motivos de los profesores insertos, de alguna manera, en éstos.

Lo cotidiano se vincula a las acciones institucionalizadas que definen la práctica educativa: a las acciones concretas que, sostenidas en el tiempo, definen marcos de socialización de los estudiantes, formas de apropiación de los conocimientos; acciones concretas que estimulan determinados procesos cognitivos, determinadas formas de interactuar y conocer, determinadas formas de ser (hacerse) y estar en el mundo. Lo cotidiano para el docente supone la capacidad de generar acciones tendentes a articular la complejidad de variables vinculadas al proceso educativo; algo que sólo permite un conocimiento que ya forma parte de las estructuras neuronales del sujeto, que haya sido construido, y que por esta razón, por ser parte de la vida del sujeto, estoy hablando de conocimiento práctico o cotidiano. Ciertamente es que la vida cotidiana del docente trasciende la práctica educativa y también lo trasciende a él como docente, sin embargo su ser docente y la práctica educativa definirían un área específica de su vida cotidiana.

En resumen, cuando se habla de este tema creo que hay que prestar atención a los dos aspectos mencionados del conocimiento, aquel que se refiere a su construcción-producción socio-histórica, y aquel que se refiere a su construcción por parte del sujeto, su incorporación a sus estructuras neuronales; y así, de su propia vida. Subjetivado quiere decir, en esta tesis, que el conocimiento objetivado, socialmente producido, ha sido incorporado o reconstruido en la estructura cognitiva (neuronal) del sujeto. En esta apropiación/incorporación/reconstrucción, este conocimiento es ubicado (pasa a formar parte de) en la biografía del sujeto, su yo; con lo que el conocimiento objetivado, ahora

subjetivado, pasa a formar parte del ser (biológica y existencialmente situado). Es decir que en la reconstrucción del conocimiento teórico, promovida por la acción educativa, éste se une a los afectos, sentimientos, creencias, motivaciones...haciéndose difícilmente separables de éstos.

Por tanto, la estructura de este pensamiento/conocimiento nos muestra la unidad inseparable entre (organismo)-pensamiento-sentimientos-motivaciones-conocimientos-acción-(existencia), en tanto forma parte de la vida cotidiana del sujeto. De ella debemos valernos y con ella debemos contar para cualquier propuesta formativa; la vida cotidiana, estas estructuras del sujeto, a la vez que son resultado de interacciones diversas, constituirán la plataforma para la construcción, apropiación de cualquier otro conocimiento. Creo que muchos análisis se quedan en los conocimientos, vistos de forma fragmentada, y muchas veces se los analiza como si fuese un conocimiento objetivado y no subjetivado en el sentido que acabo de explicar.

Además hay que reconocer que la unidad que ofrece la acción con los pensamientos-sentimientos-motivaciones-conocimientos-acción, constituye en sí misma una fuente potencial de valiosísimos conocimientos que no pueden ser obtenidos de otro modo. Por tanto, es necesario contemplar a la acción reflexiva dentro de las posibles en la vida cotidiana, por tanto debemos generar marcos que otorguen validez a los conocimientos que surgen/se producen en el mismo contexto de la práctica educativa. Y este es un aspecto de suma importancia para la educación en general y para la formación del profesorado en particular, muchas veces olvidados en ciertos estilos de investigación y en ciertos ámbitos académicos.

Este ser parte de esta unidad, conocimiento-pensamiento-acción educativa, constituye una fuente potencial de conocimientos que sólo puede surgir de ella, aunque esto no quita que “otros” que no son parte de esa unidad, puedan acceder a estos conocimientos. Los aspectos que componen dicha unidad aportan una visión, experiencia, vivencia, que puede constituirse en conocimiento útil para la comprensión y la práctica educativa. No hay que olvidarse que dicha unidad supone una forma específica de interactuar con múltiples aspectos enmarcados en unas determinadas intenciones educativas y unas formas específicas de concretarlas. En mayor o menor medida interaccionan intenciones de diverso tipo, e incluso pertenecientes a distintos contextos: intenciones explícitas e implícitas del currículo en su acepción más amplia, intenciones reflejadas en los proyectos de centro escritos o no, en los docentes, en los alumnos y en los padres de éstos, como así también, otras intenciones sociales vinculadas al entorno educativo.

Creo que a esto se refieren muchos profesores cuando dicen esto no es práctico o es muy teórico, a que es un conocimiento que no ha tenido en cuenta a aquel otro conocimiento que surge en la unidad de la acción. Y no es suficiente con transformarse en observadores participantes u otras variantes más próximas a la práctica o que den lugar a estos conocimientos prácticos; el ser parte de la unidad quiere decir que directa, personal y profesionalmente se esté vinculado al trasfondo ético-teleológico de la acción educativa que se debe desarrollar en un contexto singular.

Entonces, los conocimientos que surgen de las interacciones cotidianas en el ámbito educativo pueden ser revisados, contrastados y enriquecidos por la deliberación colegiada y por el conocimiento teórico, es necesario que así sea, y debería ser una de las funciones de la formación del profesorado. Resulta crucial tener en cuenta estos comentarios a la hora de formar el pensamiento didáctico de cualquier profesor; ya que éste supone una ser parte de las estructuras neuronales del sujeto, propiciando un ejercicio de la razón, una mirada, una comprensión singular para el trabajo educativo y favoreciendo a su vez que esto se transforme en una fuente continua de conocimiento que enriquezca esa comprensión en un proceso continuo de autoformación (Herrán Gascón, 2003).

3. SUPUESTOS QUE SUBYACEN AL DEBATE DE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA: EL CONCEPTO DE PRÁCTICA/REALIDAD

Hay que mencionar que dentro del debate teoría-práctica, subyace otro vinculado al concepto de práctica o realidad. Muchas veces el supuesto es que la práctica es la realidad, mientras que la teoría se quedaría en el plano de lo irrealizable, o que forma parte de un ámbito que nada tiene que ver con aquella. En muchas interpretaciones, se hace referencia a la práctica como ámbito diferente a la teoría, como si la primera perteneciera al ámbito de lo real y la segunda a un mundo alejado e irreal. Sobre esto Shulman (1989) nos dice que no hay mundo real del aula, del aprendizaje y de la enseñanza; sino que hay muchos mundos reales. Son varios los autores que hacen referencia esta idea (Husserl, 1982 y 1992; Heidegger, 1973; Schütz 2003 y Schütz y Luckman 2003; Berger y Luckmann, 2001; Piaget y García, 1982; Giddens, 1987; etc.), en este sentido Davini (1995), apuntando a esta misma idea, sostiene que

[...] se requiere cuestionar la visión de la práctica como espacio de “lo real”. Si la práctica es “lo real” que se impone con fuerza de “dato objetivo”, lo que nos queda es adaptarnos a ella [...] La visión que identifica la práctica como “la realidad de la escuela” desconoce el papel que juegan la subjetividad y los marcos interpretativos de los sujetos en la definición de “lo real” [...] se trata de comprender que “lo real” no es una presencia objetiva monolítica sino que está fuertemente determinada por la manera como los sujetos lo perciban y lo construyan; la realidad es, también, aquello que está interiorizado en las personas [...] Las explicaciones que las personas den de la realidad forman parte de ésta, y en última instancia la crean. Las creencias, los valores y, en fin, la ideología definen el marco desde el cual se describe e interpreta la realidad (Ibíd.:115-116).

Ya lo decía Husserl (1962), sólo desde una visión positivista es posible la coincidencia entre ser verdadero, ser real y ser en el mundo. No podemos, si no queremos ser reduccionistas, definir la práctica sólo por lo observable. La práctica no es sólo ese conjunto de acciones inmediatas que los profesores realizan, son también las creencias, los pensamientos, las teorías y las perspectivas que, consciente o inconscientemente, motivan la acción; también los son las concepciones implícitas en las distintas formas de hacer. Los conocimientos que tenemos, cualquiera éstos sean, constituyen lo que nosotros como sujetos llamamos realidad, en este sentido Heidegger (2003:163) sostenía que “la ciencia moderna es en cuanto teoría [...] una reelaboración inquietante de lo real. Precisamente por esta reelaboración corresponde a una rasgo fundamental de lo real”. La experiencia de los sujetos, como experiencia de conocimiento, es la que constituye la realidad y no la estructura ontológica de los objetos, y ésta -la estructura ontológica- no se constituye al margen de la experiencia de conocimiento.

En la educación, como en cualquier acción social, “las prácticas tienen relación con creencias provenientes del contexto en el que se realizan, con movimientos ideológicos, con configuraciones mentales subjetivas de las personas implicadas en las relaciones educativas, etc.” (Gimeno, 1993:72). Por otra parte, la práctica educativa, no se reduce al contexto del aula (Zeichner, 1987; Marcelo, 1994; Gimeno, 1993; etc.), sino que se relaciona con otros contextos, con otras prácticas. Las prácticas didácticas y educativas propias del ámbito del aula, constituyen el contexto inmediato de la actividad pedagógica, donde transcurre la mayor parte de la actividad de profesores y alumnos, pero no es el único.

Queda claro que al hablar de la práctica no se hace referencia sólo a la actividad de enseñanza que sucede en las aulas; además de la articulación dialéctica entre teoría y acción, es necesario explicitar que los ámbitos de esta articulación trascienden el aula. Es necesario tener presentes los distintos contextos de acción del profesor: la escuela, el currículo y la enseñanza y su relación con contextos más amplios, sociales y políticos; como así también las concepciones que en torno a ellos existen/circulan tanto entre las escuelas y profesores como entre académicos/investigadores.

Es importante entender que la práctica es un ámbito de lo social y que lo social como afirman Berger y Luckman (2001)

es un producto humano o, más exactamente, una producción humana constante, realizada por el hombre en el curso de su continua externalización [...] El orden social no forma parte de la naturaleza de las cosas y no puede derivar de las leyes de la naturaleza. Existe solamente como producto de la actividad humana [...] tanto por su génesis (el orden social es el resultado de la actividad humana pasada), como por su existencia en

cualquier momento del tiempo (el orden social sólo existe en tanto que la actividad humana siga produciéndolo), es un producto humano (Ibíd.:73).

Muchas veces sucede que la realidad o la práctica, se aprecian como algo reificado². Ciertamente es que puede darse un grado de objetivación de este mundo social, en tanto lo enfrenta al hombre como algo exterior al él, pero tal como lo expresan los autores recién mencionados “la cuestión decisiva es saber si el hombre conserva conciencia de que el mundo social, aún objetivado, fue hecho por los hombres, y de que éstos, por consiguiente, pueden rehacerlo” (Ibíd.:117).

Podría decir, al menos desde el punto de vista de que ninguna acción educativa deja intacto el ámbito donde se despliega, que aunque las prácticas sean configuraciones históricas éstas no están cerradas o definitivamente configuradas. Se caracterizan por su alto grado de incertidumbre y apertura, por su grado de singularidad en tanto están sujetas a las características particulares del contexto y mediadas por procesos reflexivos; y en este sentido las acciones se van configurando a medida que se desarrollan.

Hasta aquí he puesto de relieve el carácter complejo, contingente, histórico de la práctica. Considero que resaltar estas características puede ayudar a superar la visión de las prácticas como los límites máximos de lo que es posible (Zeichner, 1987) para potenciar una actitud de indagación de alternativas. Si la realidad se construye y aquello que los sujetos hacen determina en parte esta construcción, lo que se hace en las escuelas es una de las tantas realidades posibles. El ejercicio de la razón vincularía nuestras ideas a realidades aún inexistentes; al respecto Horkheimer (1973:144) nos dice

² La reificación es la aprehensión de los productos de la actividad humana como si fueran algo distinto de los productos humanos, como hechos de la naturaleza, como resultado de las leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina (Berger y Luckman, 2001:116).

que “todas las ideas están comprometidas con la razón en la medida en que apuntan más allá de la realidad existente”.

No quiero sin embargo dar una visión ingenua ni negar la existencia de una realidad que pueda ir más allá de lo que somos capaces de ver en un momento dado. Es decir que no quiero dar la idea de que sólo existe lo que el sujeto es capaz de ver o entender en unas determinadas circunstancias. Si fuera así echaría por tierra cualquier intento de trascender nuestra individualidad, nuestros contextos inmediatos, nuestro egocentrismo; algo que debe formar parte del trasfondo ético-teleológico de la acción educativa. Como sostienen Carr y Kemmis (1988:117) “la realidad social no se configura y estructura sólo por los conceptos y las ideas sino también por otras cosas, como las fuerzas históricas y las condiciones económicas y materiales”; siendo que éstas también afectan a las percepciones e ideas de los sujetos.

CAPÍTULO III

CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES. APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO DIDÁCTICO

1. INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta que esta tesis se centra en la formación del pensamiento didáctico en profesores de educación secundaria, y desarrollados ya los contenidos anteriores, es necesario hacer referencia explícita al conocimiento que debe formar parte de las estructuras neuronales de los profesores para un mejor uso de su razón. Para ello deberé retomar lo desarrollado en el capítulo anterior dando una clara idea de unidad al hablar de conocimiento. En este sentido, lo desarrollado anteriormente ha supuesto un intento de clarificación conceptual que ahora deberá volcarse a un conocimiento ya integrado en el sujeto, por eso, ya no haré referencia a conocimiento cotidiano, de sentido común o académico/teórico; sino, simplemente, al conocimiento de los profesores. No porque no sea posible diferenciar tipos de conocimientos, sino porque esta distinción sólo es posible analíticamente, no cuando se habla del conocimiento de un sujeto, éste contiene en sí, los más diversos rasgos de aquellos mencionados, y desarrollados en el capítulo anterior, pero no discriminados. Ésta es la primera idea que deber quedar clara cuando hablo de pensamiento didáctico, que con éste hago referencia a aquel conocimiento necesario, como acción y efecto de conocer (González, 2001 y 2005), que el sujeto ha incorporado a sus estructuras neuronales, que le permitirá llevar adelante la compleja actividad educativa.

Para evitar confusiones, como ya he explicado, es necesario insistir en que el conocimiento, en cuanto producto objetivado, puede diferenciarse entre teórico y

cotidiano, artístico, religioso, etc.; quiero decir, por si no ha quedado claro en páginas anteriores, que también el conocimiento cotidiano puede ser visto como producto socialmente construido (objetivado); todos estos conocimientos, desde el punto de vista de su objetivación, son una producción social e históricamente situada, pero difieren en sus rasgos, en el tipo de acción que les da origen.

Sin embargo *la diferencia no parece tan nítida* a la hora de hablar del conocimiento construido por el sujeto, los conocimientos que activa el sujeto para enfrentarse a los problemas del mundo son de lo más variado y no parece posible ni necesario presentarlos de forma fragmentada, en tanto conocimiento integrado en las estructuras neuronales del sujeto (González, 2001); es decir, formando parte de su vida singular y cotidiana. Coincido con el autor recién mencionado cuando afirma que “la idea de amplitud de conocimiento se liga al extenso uso posible de la razón y a la cultura cuyo contenido la racionalidad misma ha procurado en su generación” (Ibíd.:444).

Por tanto, la diferencia de la que se puede hablar no estaría entre conocimientos cotidianos, artísticos, religiosos... y teóricos, sino entre conocimientos objetivados, que aún no forman parte del sujeto, y aquellos que ya han sido incorporados a sus estructuras neuronales. Este es el único conocimiento que, como parte del sujeto, es capaz de participar, de ser ejercido, de actuar como efecto y acción de conocer (González, 2001 y 2005), en las interacciones con el mundo de la vida. Y es a este conocimiento, conformando la unidad que todas estas explicaciones supone, (organismo)-conocimiento-pensamiento-acción-(existencia), al que se refiere el

pensamiento didáctico, un pensamiento que, en tanto efecto y acción de conocer, es también conocimiento, siendo éste capaz de repercutir en las acciones educativas (González y Díez, 2004); porque conformando esta unidad, es siempre parte de éstas. Un conocimiento siendo y haciéndose en la interacción con los fenómenos educativos.

La interacción con el mundo desde lo que estoy llamado pensamiento didáctico, en sintonía con lo que he dicho sobre el práctico, supone una lógica diferente a la de la ciencia, aunque puede valerse de ésta. Sin embargo es necesario encontrar posturas conciliadores y sobre todo acciones formativas que permitan poner en juego, en acciones cargadas de sentido, tanto el conocimiento cotidiano como el conocimiento teórico, o cualquier otro tipo de conocimientos objetivados, enmarcados en la unidad de la acción formativa. En cualquier caso, todo conocimiento objetivado, si se desea que forme parte de las estructuras de conocimiento del sujeto, deben ponerse a disposición de éste por medio de la acción educativa; ella misma promovida por un tipo de conocimiento singular (pensamiento didáctico), integrado en los sujetos que llevan adelante estas acciones. Conocimiento que debe ser explícitamente construido por una acción formativa adecuada.

Por tanto se hace necesario encontrar estrategias que permitan prepararlo, dándole unidad al conocimiento teórico con el pensamiento/conocimiento cotidiano, favoreciendo la incorporación del conocimiento teórico a la estructura del pensamiento/conocimiento práctico, es decir, su apropiación por parte del sujeto. Por un lado, encontrando las formas para que su estructura permanezca accesible a los aportes teóricos, es decir, una estructura preparada para articular lo particular con contextos más

amplios y los fenómenos singulares en interacciones continuas y amplias con otros fenómenos. Generando estrategias que otorguen validez a los contenidos del pensamiento cotidiano y buscando que el sujeto, futuro profesor, construya su pensamiento/conocimiento didáctico teniendo en cuenta los aportes del conocimiento teórico.

Aceptando que es el conocimiento que acompaña la acción y sabiendo que el conocimiento científico no puede reemplazarlo (sino sólo pasar a formar parte de las estructuras neuronales), queda aún por definir de qué forma éste último puede contribuir a la validación y confrontación del conocimiento cotidiano. Parte de esta cuestión se vincula a la siguiente pregunta ¿cómo lograr que los conceptos que se elaboran en las teorías de las diferentes disciplinas y que sirven para un análisis más riguroso de la realidad, se incorporen al pensamiento del aprendiz, como poderosos instrumentos y herramientas de conocimiento y resolución de problemas y no como meros adornos retóricos? (Pérez Gómez, 1992b). En cualquier caso, es de suma importancia, dar unidad a estos conocimientos que se presentan por separado; si bien como objetivación, tal como se dijo, pueden diferenciarse analíticamente, en el sentido global que tienen las acciones cotidianas para los sujetos, en la estructura (orgánica)-cognitiva-existencial del sujeto, éstos aparecen necesariamente unidos. Es necesario dar unidad a las acciones, a los fenómenos que éstas generan, a los sentidos del mundo de la vida. Debemos tener en cuenta que “son la conciencia y las cosas un todo bien ligado [...] bien ligado supremamente en la unidad real en sentido estricto del mundo entero” (Husserl, 1962:88).

En este sentido Pérez Gómez (1998) considera que uno de los objetivos de la formación docente debe ser la reconstrucción del pensamiento cotidiano; afirma que

provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar y empírico de los docentes requiere atender a estos procesos de intercambio vivo de significados pragmáticos en el escenario real del aula, contrastar su sentido, identificar y explicar los valores sociales en que se apoyan así como las metas que se proponen y los efectos secundarios, explícitos o no, que a corto y largo plazo se derivan de los mismos y ofrecer alternativas (Ibíd. :194).

Esto supone, según este autor, tres procesos paralelos vinculados a la reflexión: reconstruir las situaciones donde se produce la acción, reconstruirse a sí mismos como docentes, y reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos. Los cuales explicaré de la siguiente manera de acuerdo a los intereses de esta tesis:

- Reconstruir las situaciones donde se produce la acción; la reflexión así concebida conduce a que los docentes redefinan la situación donde se encuadra.
- Reconstruirse a sí mismos como docentes; en este caso la reflexión apunta a adquirir conciencia de las formas en que uno estructura sus conocimientos, sus afectos y sus estrategias de actuación.
- Reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos; en este caso la reflexión es una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza.

Sin duda, para esta tarea, es necesario recuperar el conocimiento científico y cultural acumulado por la comunidad humana, por su potencialidad analítica y propositiva (Pérez Gómez, 1998) como instrumento intelectual de mediación entre el

pensamiento práctico y la actuación, de forma tal de contrastar los pensamientos y pareceres personales con otros pensamientos y pareceres personales, y sobre todo, con otros pensamientos públicos: debatidos y asumidos como forma para comprender las situaciones singulares y los horizontes posibles. Por eso se pone énfasis en la reflexión cooperativa como forma de generar un conocimiento práctico sometido a la reflexión, al diálogo y al contraste permanente. La educación como práctica social cuya finalidad es la de participar en la construcción de la realidad no puede quedar librada ni a la reflexión individual ni a los intereses o pareceres individuales, aunque resulten irremplazables, sino, fundamentalmente, a la deliberación cooperativa de los profesionales de la educación y de los otros actores implicados en un juego de análisis y contraste permanente entre las situaciones de intervención, los conocimientos personales y experienciales y los conocimientos científicos.

Queda claro que el conocimiento académico es útil y necesario, irremplazable dentro de la provisionalidad que los caracteriza; pero además los procesos de reflexión cooperativa pueden aportar una forma de contraste basada en el intercambio de conocimientos prácticos de distintos profesores. Un conocimiento singular que al contrastarse con otros puede adquirir una potencialidad especial, un conocimiento muchas veces no contemplado por el conocimiento científico. El lugar que el conocimiento científico tenga en la justificación de la práctica se dará en la medida en que éste se integre en los esquemas de conocimientos del sujeto, es decir, como he dicho, de aquellos que han sido ya apropiados. En este sentido es necesario tener en cuenta que

las teorías formales [...] poco o nada inciden en la formación del pensamiento práctico, a menos que provoquen y cuestionen vitalmente el sentido de alguno de sus componentes básicos (teorías, creencias, ideologías, perspectivas) o que puedan ser incorporadas como instrumento de análisis de los problemas prácticos o esquemas de proposición para la actuación concreta. La teoría tiene una función irremplazable en la formación del profesor, pero sólo cuando puede ser utilizada por el alumno como instrumento de investigación, como herramienta de análisis y reflexión del pensamiento que se expresa en la actuación docente (Pérez y Gimeno, 1988:61).

Queda claro que el conocimiento/pensamiento didáctico ocupa un lugar privilegiado en la interacción educativa, ya que representa el conocimiento realmente construido por un sujeto concreto que le permite llevar adelante una acción tan compleja. Asimismo queda clara la importancia de someter el conocimiento cotidiano, que también formará parte de aquél, a estrategias de validación por medio de la reflexión cooperativa, en la cual la confrontación con el conocimiento científico o académico es de suma importancia. Esto supone estrechar vínculos entre estos tipos de conocimiento, a la vez que generar oportunidades para la reflexión crítica sobre el conocimiento cotidiano que los estudiantes de profesorado ya poseen por haber sido aprendices durante varios años; como así también generar instancias donde se dé la unidad que conforman las formas de saber con las formas de hacer, tanto para reflexionar críticamente sobre ellas como para que, a partir de esa misma reflexión y el intercambio con situaciones concretas, se pueda reconstruir/construir un adecuado conocimiento/pensamiento didáctico.

En este sentido han existido serias fragmentaciones entre el conocimiento científico o académico y el didáctico; los programas de formación no han prestado la suficiente atención a esta articulación, no se han preocupado lo suficiente de la

formación de un pensamiento/conocimiento didáctico. En general se han caracterizado por un gran peso en el conocimiento académico sin vinculación con el cotidiano y sin vistas a la acción educativa; es decir, sin vinculación con la unidad que forman el pensamiento y la acción en contextos singulares. Aunque también es cierto que, en ocasiones, las experiencias prácticas se han caracterizado, muchas veces, por ser ingenuas, superficiales y acríticas.

A esto se agrega que la formación de profesores para la educación secundaria tiene un alto componente de especialización en un campo de conocimiento, es decir que se centran fundamentalmente en una disciplina; y el conocimiento teórico relacionado con la transformación de este conocimiento en algo enseñable y todo lo que supone el fenómeno de conocimiento en sí mismo es prácticamente nulo. Esto plantea los siguientes problemas:

- ⇒ La formación es casi exclusivamente disciplinar con escasa atención a los aspectos de transformación de dicho conocimiento en algo enseñable -transposición didáctica (Chevalard, 1998)-. En este sentido, los docentes, a la hora de enseñar, reproducen muchas veces sus propias experiencias como aprendices o la de otros compañeros, ya que son ellos, cuando toman conciencia de ello, los que deben resolver esta transformación. Cuando dicha transformación no se realiza, los momentos de enseñanza se transforman en acciones con escaso significado para los estudiantes, y en ocasiones también para los profesores; o, en todo caso, el significado ya no se relaciona con el fenómeno de conocimiento sino con el cumplimiento de una obligación o una

tarea que sólo tiene sentido en sí misma pero no como parte de un fenómeno global de aprendizaje, de construcción del sentido.

⇒ La enseñanza misma de estas disciplinas en la universidad, ponen más atención sobre los productos de las mismas que sobre los procesos presentes en su producción; es decir en las tramas analíticas que representan al conocimiento objetivado más que en los procesos que han culminado en estas tramas provisionales. Esto hace que a la hora de la enseñanza se reproduzca este modelo, trasformándose muchas veces en algo poco significativo para los adolescentes. Tengamos en cuenta que las ciencias avanzan por preguntas, hipótesis, que dan lugar a ciertos procesos de indagación sobre la realidad, campo de estudio. Quiero matizar esto en dos direcciones: 1) que tanto para preguntarse como para responderse en ciencia es necesario dominar un repertorio de conocimientos que son los que hacen posibles las preguntas y enmarcan y dan dirección a las respuestas, y 2) que tanto los planes de estudio como las condiciones de trabajo de muchos centros, limitan seriamente las posibilidades de plantear clases basadas en otras estrategias.

⇒ La escasa formación en los aspectos vinculados a la trasformación de los conocimientos científicos en algo enseñable y en el fenómeno de conocimiento mismo, imposibilita o dificulta seriamente la posibilidad de que la enseñanza se transforme en un proceso de sentido global: la enseñanza exige un tipo de pensamiento/conocimiento que no es natural sino que debe ser formado, algo que parece desconocerse con frecuencia (sólo basta por ver que una persona puede pasar de curar animales a dar clases de ciencias naturales por el sólo hecho de tener el CAP y formar parte de una lista de acceso a la docencia, previo

paso por el proceso selectivo correspondiente). La ubicación del fenómeno de conocimiento para que éste tenga lugar necesita del conocimiento y la coordinación de un sin número de aspectos que es necesario conocer. Asimismo la ubicación del fenómeno de conocimiento como un proceso para la comprensión del mundo de la vida, algo olvidado hace tiempo, supone una mirada, un pensamiento, ligado al proceso de enseñanza que exige preparación. No es posible llegar sin más a este tipo de sentido sin un proceso largo de reflexión y análisis.

⇒ Finalmente, queda por mencionar que lo dicho en los tres apartados anteriores, sumado a un contexto político-económico-social escasamente preocupado por un debate profundo acerca de la educación, repercute en el llamado fracaso escolar, por cierto, en alarmante aumento, que no es otra cosa que la pérdida de sentido de la acción educativa para la comprensión de la vida en el mundo.

Teniendo en cuenta todo lo escrito hasta este punto de la tesis, creo necesario reflexionar acerca de estas continuas fragmentaciones que poco contribuyen a una comprensión global del mundo y del hombre, considero que mientras no se derriben los muros entre razón/conocimiento práctico y razón/conocimiento especulativo/teórico, como si esto fuera posible en el verdadero ejercicio de la razón, seguiremos obstaculizando tales comprensiones. No olvidemos que la misma ciencia -ya muy alejada de la filosofía- aunque nos aporta conocimientos generales, éstos se refieren a parcelas del mundo; y poco nos aportan -estas visiones parciales- para una comprensión del mundo de la vida como totalidad.

Tampoco podemos olvidar que gran parte de los conocimientos cotidianos han sido adquiridos con escasa o nula reflexión -han sido inculcados-, y permanecen ocultos en nuestras formas de hacer y de saber, representando concepciones del mundo y de la vida acríticas. Por eso debe transformarse en materia de análisis y formación dentro de la formación del profesorado; por eso en el siguiente capítulo haré propuestas formativas que se acerquen a los escenarios educativos, que permitan unir pensamiento y acción, que permitan poner en juego saberes contrastados, teóricos, en situaciones singulares.

En cualquier caso, en la medida en que hablemos del pensamiento/conocimiento didáctico, como ya expliqué, pierde sentido cualquier fragmentación de la racionalidad y del conocimiento. Éste integra, en cuanto estructuras neuronales, todo aquello derivado de la continua actividad de éstas (González, 2001). Voy entrando así al nudo de esta tesis, intentando reconstruir la unidad que conforman (organismo)-conocimiento-pensamiento-sentimiento-acción-(existencia) de un sujeto concreto ubicado en un contexto singular, el educativo.

2. APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO/CONOCIMIENTO DIDÁCTICO

Como hemos visto en páginas anteriores las acciones educativas constituyen operaciones en el mundo orientadas a intenciones con un marcado trasfondo ético-teleológico. Estas operaciones suponen la unión de formas de hacer y de saber que se ponen en juego, diversos conocimientos objetivados que cobran unidad en las estructuras neuronales del sujeto, tácita y explícitamente, con miras hacia dichas intenciones. Estas formas pueden ser variadas habiéndolas clasificado como técnicas, hermenéuticas y críticas, pero advirtiéndole que difícilmente podamos encontrarlas de

forma exclusiva, sino más bien combinadas; habiendo expresado la necesidad de una interpretación que trascienda esta clasificación fragmentada que permita abarcar la complejidad del fenómeno educativo.

La acción educativa supone una singularidad con respecto a otro tipo de acciones. Es, como hemos visto en los capítulos anteriores, la que es capaz de articular, debe hacerlo, las tres formas de operar en el mundo recién mencionadas y la que es capaz de articular los más diversos conocimientos, los llamados: cotidianos, artísticos, religiosos, teóricos..., aportando una racionalidad capaz de interactuar con la complejidad. Es aquella cuyo trasfondo teleológico y ético viene condicionado y definido por múltiples contextos, más allá de los sujetos implicados. En cualquier caso podría decirse, de forma sintética, que la construcción del sentido se encuentra en el fondo, o debería, de toda acción educativa.

Esta construcción del sentido sería el proceso por el cual se pretende que un sujeto se incorpore de forma activa y consciente a un determinado contexto; es decir, que acceda al universo simbólico que dicho contexto supone; o, en otras palabras, a los sentidos existentes; no sólo para incorporarlos, sino también para analizarlos y recrearlos; la construcción del sentido, por tanto, siempre debe preparar para asumir o crear nuevos sentidos. Debo insistir, como ya lo he aclarado anteriormente, que no me refiero exclusivamente a un contexto individual, ni siquiera, aunque sea el punto de partida y deba contemplarlo, al contexto inmediato, sino al mundo que comparto con otros, interactúe o no con ellos de forma directa, un mundo que puede resultarme lejano e incluso “oculto”. Por lo que ese “compartir con otros” tiene connotaciones éticas

importantes y está presente de alguna manera, se quiera o no, en el trasfondo ético-teleológico de la acción educativa, y digo se quiera o no, porque el no tenerlo en cuenta, incluso, es una forma de asumir esto. Hablo por tanto de la interacción entre la estructura social, las formas de vida y el sujeto. En este sentido Klafki (1986) nos habla de una relación de comunicación en dos dimensiones:

[...] como un proceso de apropiación activa en el que la realidad histórica se abre, se hace accesible, comprensible, criticable y modificable para el hombre, y en el que, al mismo tiempo, ese sujeto se abre también a la realidad histórica y desarrolla, por tanto, en sí posibilidades de comprensión, acción y responsabilidad [...] (Ibíd.:47).

No sólo educamos para una cultura particular, para contextos inmediatos; educamos fundamentalmente para ser capaces de trascenderlos, no de anularlos pero sí de conectar esos mundos singulares, subjetivos, con un mundo compartido; que compartimos como hecho objetivo y más allá de la conciencia que sobre esto se pueda tener. El conocimiento científico/teórico es una tipo de conocimiento que tiene, al menos como trasfondo, esta virtualidad: se ubica en la generalidad, trascendiendo los universos particulares de sentido. Aunque es cierto que muchas veces fragmenta el sentido y luego es incapaz de recomponerlo, y en ocasiones ni siquiera se lo propone. El asunto es que este sentido no se instala sin más, como si se tratara de un objeto material que se introduce en algo; hablamos de un objeto simbólico, de la ciencia, que interacciona con otros objetos simbólicos, conocimientos del sujeto que enseña y que aprende.

Es necesario, en cierto sentido, generar rupturas con esos contextos particulares, que obliguen a ir más allá de la naturalidad que ofrecen éstos; sin las cuales difícilmente

podríamos acceder a otros contextos más distantes y abstractos. La contextualización del saber en un marco particular de sentido, es una forma de hacer posible el conocimiento que supondrá la interacción de sentidos; sin embargo no es un punto de llegada sino de partida. Insisto, buscamos generar marcos de comprensión cada vez más amplios, no de quedarnos en los contextos particulares, aunque debamos siempre partir de éstos.

Se podría decir que toda forma de conocimiento de sentido común es, en principio, egocéntrico (Piaget, 1969) o etnocéntrico (Velasco y Díaz de Rada, 1997); sin embargo no educamos para reforzar el etnocentrismo o el egocentrismo sino para construir marcos interpretativos que contemplen múltiples perspectivas y, de acuerdo con Herrán Gascón (2003), para aumentar los niveles de conciencia; es decir, para trascender nuestro centro. Por lo tanto debemos educar en la búsqueda de esos otros significados existentes, aunque para ello deba partir del aquí y ahora, de lo inmediato, de lo singular. El que deba partir de mis significados tiene un valor fundamentalmente metodológico y psicológico, un valor didáctico como punto de encuentro en la construcción del conocimiento: el mío, el de los otros y, desde luego, el de la ciencia. Además, es educar en una actitud, la de problematizar mi conocimiento y punto de vista, interactuar con los otros puntos de vista, y con el conocimiento públicamente contrastado.

Aquí se enmarca, o debería, la enseñanza de cualquier materia o contenido que, en un determinado momento histórico, se decide que debe ser objeto de enseñanza. Que esta enseñanza, en la educación secundaria, sirva para construir sentidos, es decir una comprensión global del mundo de la vida, del mundo en el que los alumnos/as llevan

adelante sus vidas junto a otros y la posibilidad de trascenderlo, dependerá, entre otras cosas, de cómo se concreten las acciones educativas. Aquí entra el *pensamiento didáctico* que permite una forma de aproximarse al fenómeno educativo caracterizada por la capacidad de articular los distintos aspectos de la acción educativa que he ido mencionando en los capítulos anteriores y he intentado sintetizar en estos párrafos y a las cuales seguiré haciendo referencia a lo largo de este capítulo y los siguientes.

Hablar de la construcción del pensamiento didáctico, en esta tesis, supone creer que éste es posible de hacerse por medio de la acción formadora que lo propicia; es decir que las experiencias formativas tienen efectos sobre el pensamiento/conocimiento de las personas. Evidentemente no sólo experiencias formativas, sino académicas en general, profesionales y de vida; aunque en esta tesis sólo haré referencia a las primeras. Así, por ejemplo, es frecuente escuchar hablar del pensamiento científico para hacer referencia a una determinada forma de aproximarse a los objetos de conocimiento, o a la mirada artística, en un sentido similar, pero referida a una determinada manera de aproximarse a los fenómenos u objetos del arte. En este caso, como se dijo en el párrafo anterior, el *pensamiento didáctico* permite aproximarse al fenómeno educativo adecuadamente.

Parto del convencimiento de que un adecuado abordaje de lo que supone la complejidad del fenómeno educativo exige una adecuada formación, la cual, en primera instancia, debería apuntar a la formación del *pensamiento/conocimiento didáctico*, aquel que nos daría tanto las claves para la comprensión del fenómeno educativo en el que debemos participar y desarrollar las funciones asociadas al ser docente, como así también la capacidad para interactuar en contextos caracterizados por la aleatoriedad, la

complejidad. El pensamiento didáctico nos facilitaría la comprensión del sentido de la acción educativa, y a partir de allí, las posibilidades de generar efectuaciones enmarcadas en dicho sentido.

El pensamiento didáctico nos permite situar a las acciones educativas como parte de acciones anteriores y posteriores, de contextos singulares y generales. Nos permite una mirada articuladora de los distintos elementos o acciones que generalmente se presentan fragmentando las prácticas educativas: tareas para el acceso o construcción del conocimiento, tareas de evaluación, tareas vinculadas con el clima social del aula o el centro, contenidos fragmentados en disciplinas y en temas, etc.; como así también de los objetivos educativos, las intenciones más generales, los contenidos; dándole un sentido global a todos ellos.

El pensamiento didáctico, por tanto, es aquel que nos permite interactuar en contextos complejos con intenciones educativas; supone la capacidad de articular aspectos generales con particulares:

- ⇒ Las intenciones educativas generales con las intenciones educativas de los centros y los sujetos que participan en las prácticas educativas: padres, alumnos y profesores; no siendo, en ningún caso, categorías estáticas.
- ⇒ Las intenciones educativas generales con los aspectos singulares de los contextos donde éstas buscarán concretarse.
- ⇒ Los conocimientos de la ciencia con los conocimientos del curriculum y éstos con los del profesor y el alumno.

- ⇒ Las condiciones sociales de escolarización y las condiciones particulares de los alumnos.
- ⇒ Las acciones específicas del aula, sus articulaciones entre sí y sus vinculaciones con contextos más amplios.
- ⇒ El conocimiento teórico con el práctico.
- ⇒ Valores, conceptos y procedimientos.
- ⇒ La escolarización tal como hoy se manifiesta con otras realidades posibles.

Como se observa, estoy definiendo el pensamiento didáctico como aquel que permite articular la complejidad de la acción educativa aportando un sentido global, no aislado ni fragmentado. Nos permite la interacción con situaciones abiertas, que sólo pueden ser definidas y comprendidas en el curso de la acción; ya que vienen cargadas de significados previos y externos a ella misma por un lado, y diversos en la medida en que los sujetos que en ella participan son portadores de los mismos, por otro. El pensamiento didáctico nos permite aproximarnos a contextos donde

el dominio de la acción es muy aleatorio, muy incierto. Nos impone una conciencia muy aguda de los elementos aleatorios, las derivas, las bifurcaciones, y nos impone la reflexión sobre la complejidad misma [...] la acción supone complejidad, es decir, elementos aleatorios, azar, iniciativa (Morin, 2003a:114).

El pensamiento didáctico sintetizaría los aspectos desarrollados en los capítulos anteriores; articularía las tres concepciones analizadas: a la vez que pone el acento en la comprensión de las situaciones y es capaz de articular los aspectos generales y particulares recién mencionados, busca generar tareas concretas coherentes con dicha articulación y comprensión; generando así una lógica que las trasciende.

El pensamiento didáctico incorpora, en tanto parte de las estructuras neuronales de un sujeto convenientemente formado, determinados tipos de conocimientos producidos en prácticas investigativas de distintos campos, incluidas, desde luego, las de su propio campo; estructura que en este caso se caracteriza por su implicación directa con los fenómenos educativos. Es decir que si bien incorpora la mirada propia de la ciencia, ya que también se ha nutrido de sus producciones, de sus tramas analíticas; éstas se integran, en el conocimiento/pensamiento didáctico, en una nueva mirada que va más allá de las intenciones propias de las prácticas investigativas que generan conocimientos teóricos. Una nueva mirada que incluso puede hacer que parte de la producción científica/académica quede descartada para sus cometidos o intenciones. La ciencia estudia los fenómenos para representarlos en tramas analíticas cargadas de un sentido aportado por -y enmarcado en- otras tramas teóricas.

Como se comentó en el capítulo anterior, en el caso de las ciencias que estudian los fenómenos humanos y sociales, los sentidos representados en las tramas analíticas se basan en los sentidos o significados que la gente produce y reproduce, intercambia, utiliza..., en su mundo de la vida. Estos significados representados por la teoría deben incorporarse al pensamiento didáctico; sin embargo, ésta incorporación no es suficiente o, incluso, podrá resultar negativa si no va acompañada de una nueva estructura de pensamiento que le permita interactuar con los fenómenos. El pensamiento didáctico, tal como lo estoy definiendo, ya no contempla (se acerca) a los fenómenos con las pretensiones de la ciencia; sus pretensiones ahora vienen enmarcadas, además, por intenciones en el mundo de la vida. El pensamiento didáctico no sostiene, promueve, acompaña...acciones meramente especulativas, sino acciones con un trasfondo ético-

teleológico, tal como se ha explicado en el capítulo uno; promueve acciones educativas enmarcadas en intenciones socialmente definidas, orienta la acción hacia determinados estados deseables.

Aunque con esto no estoy diciendo, como ya expliqué, que no pueda -y deba- tener lugar la actitud reflexiva-investigativa, de hecho el trasfondo ético-teleológico que tanto he mencionado supone un vínculo con esta actitud; lo que estoy diciendo es que lo propio de la acción educativa es el desarrollo de operaciones en el mundo ligadas a la búsqueda de ese trasfondo y no del desarrollo de la teoría; si no fuera así, estaríamos hablando de otro tipo de fenómeno, pero no de la práctica educativa. Lo que estoy planteando es la diferencia entre investigación y práctica educativa. Aunque se han planteado diversos modelos de investigación-acción, lo que quiero dejar claro es que, si las intenciones que enmarcan la investigación son aquellas que he denominado trasfondo ético-teleológico de la acción educativa, entonces no estamos hablando de un fenómeno que debamos diferenciar.

En mi concepto de pensamiento didáctico está incluido el de investigación, es un rasgo constitutivo de éste; sin embargo, como prácticas con intenciones específicas el desarrollo de la teoría y el desarrollo de intenciones educativas, la educación y la investigación, pertenecen a campos diferentes; aunque, desde luego, hay modelos que los aproximan. El pensamiento didáctico, desde mi enfoque, tiene un rasgo reflexivo/analítico que podríamos denominar investigativo, es constitutivo de éste y por tanto, visto así, pertenece al campo de la acción educativa; y por otro lado, como he explicado en el capítulo anterior, constituye la posibilidad de unión de la teoría con la

práctica. Entonces el pensamiento didáctico, no puede regirse por la misma lógica que el pensamiento científico, es decir, por la lógica propia de la producción de conocimientos en el marco de validez de determinadas teorías; no es este su cometido.

No olvidemos que hay una diferencia importante entre un profesor y un investigador -al menos en nuestra actual división social del trabajo-, que los primeros tienen un interés práctico vinculado a diversos motivos que se representan en proyectos que son, a su vez, representaciones de metas deseadas. Y aunque esto puede suponer o exigir un interés cognoscitivo que derive en acciones reflexivas/especulativas, vinculadas al interés práctico primero, su interés no será, como en el caso del investigador, el de plasmar sus reflexiones en un sistema de representación con ciertas reglas o en determinadas tramas analíticas con reglas propias.

El pensamiento didáctico es aquel que puede contribuir a resolver la siguiente situación, la que se genera cuando, en el marco de las intenciones educativas y otras prácticas sociales, se espera que, las personas en sus vidas cotidianas adquieran y utilicen los conceptos y teorías que la ciencia -las naturales y las sociales- construye sobre la base de la percepción, la observación, la experiencia, el análisis y la crítica (aunque éstos puedan tener matices distintos en una u otra ciencia), matizadas a la luz de las teorías en las que dichos procesos tienen cabida. Es decir, cuando se desea que los sujetos construyan los objetos de pensamiento de la ciencia, los cuales, no hay que olvidar, no poseen ninguna de las cualidades que determinan una representación sensorial directa en nuestra conciencia, sino que constituyen ya una abstracción muy alejada del mundo de la vida. En algunos campos, si las interpretaciones del mundo de

la vida son capturadas y reinterpretadas por un campo especializado del conocimiento, luego a la hora de volver a aquellos que poseen ese mundo preinterpretado con esta nueva interpretación, con estos nuevos sentidos, será necesaria una ubicación de este fenómeno en la complejidad que este planteo supone. Si se desconoce que se lleva, desde la ciencia, unos sentidos que ya antes existían de alguna manera, y siguen existiendo encarnados en las vidas cotidianas de nuestros alumnos, generaremos dos mundos paralelos pero sin interacción entre ellos, y no haremos nada por superar las desiguales oportunidades para una distribución democrática del conocimiento.

Sobre esto se han desarrollado diversas teorías (Pozo, 1989) en las cuales se han planteado de forma distinta las posibles interacciones entre los conceptos espontáneos o cotidianos y los científicos. Sólo me interesa señalar -y sobre este supuesto he desarrollado y seguiré desarrollando estos aspectos- que, desde los enfoques que vinculan identidad, tipos de conocimiento y cambio conceptual, el conocimiento del sujeto es posible cuando existe su implicación con éste y con el fenómeno que lo hace presente. Desde estos enfoques, cuando los conocimientos escolares no afectan algún aspecto sustancial de su identidad

[...] sólo se compromete la propia capacidad para proporcionar respuestas ·exitosas·, utilizando un conocimiento que puede ser reproducido sin ser profundamente comprendido. Este conocimiento [...] sólo permite adaptaciones circunstanciales tales como aprobar un examen, dar la respuesta adecuada, mantener un trabajo, responder a presiones sociales (Cruz, et. al., 2001:62).

Quizá el sistema educativo occidental -en plena globalización, paradójicamente- ha ayudado a reforzar esta separación, a reforzar la división social del trabajo, y con ello

esferas y miradas especializadas -parceladas- del mundo de la vida; representaciones con escaso impacto en la vida cotidiana. Aún no queda claro, y esta sería una de las funciones del pensamiento didáctico, en qué medida la escuela ha servido como un espacio de diálogo e interacción entre las interpretaciones cotidianas del mundo de la vida y del mundo tematizado. Se podría decir que estos problemas de la ciencia han sido reproducidos por la escuela³; en ocasiones pareciera que se ha olvidado que siempre, en todos los casos, hablamos de la construcción de un sentido, de una representación. Pero mientras que en ciertos ámbitos de la ciencia ya se ha planteado con claridad esto hace ya más de un siglo, en ciertos sectores de la escuela como así también en ámbitos vinculados a la formación del profesorado, aún este debate no ha calado con fuerza y el reconocimiento de “la admirable correlación entre el fenómeno de conocimiento y el objeto de conocimiento” enunciada por Husserl (1982:104) aún debe ser introducida en el discurso y en la práctica educativa.

Las interpretaciones científicas de cualquier conocimiento no reemplazarán sin más a las interpretaciones cotidianas, pero tampoco se transformarán en interpretaciones por el solo hecho de desearlo. El objeto a conocer es una construcción de segundo nivel, un proceso histórico intersubjetivo que ha supuesto un largo proceso dentro de la ciencia para llegar a constituirse como objeto. En la acción educativa no podemos pretender que el alumno construya este conocimiento -el objeto- sin tener en cuenta dicho proceso; y en todo caso, ¿creemos que es exactamente el mismo objeto de la ciencia, sin más transformaciones, el que debe ser el objeto del quehacer educativo? Como parece obvio y evidente, es necesario transformar dicho objeto, por tanto

³ Aquí con escuela no me refiero al ámbito institucional específico donde se desarrolla la enseñanza -aunque también-; me refiero a todo aquello que hace la escuela, especialmente por ser temas de esta tesis, a la formación que reciben aquellos que se dedicarán a la docencia en la ESO.

debemos concluir que el conocimiento escolar constituye otro nivel de representación del conocimiento, distinto que el conocimiento cotidiano y que el conocimiento científico.

Este proceso ha recibido el nombre de *transposición didáctica* (Chevallard, 1998) que consiste en un proceso complejo de transformaciones que hacen del conocimiento científico/académico algo factible de ser enseñado. Como sostiene Frigerio, (1991) este proceso supone un conjunto sucesivo de modificaciones del saber o conocimiento científico, las cuales pueden producir alguna distorsión y que se corre el riesgo de que este conocimiento transformado se asuma como si fuera el conocimiento disciplinar. Como se observa, y tal como he comentado anteriormente, estos procesos de transformaciones objetiva un nuevo conocimiento, que necesita puentes permanentes que lo unan al conocimiento científico. Si esto es así, entonces:

1) Por qué muchas veces se obvia el largo proceso histórico que ha ido construyendo al objeto de conocimiento, es decir, las preguntas y las hipótesis que han ido orientando las búsquedas y las características que estas búsquedas han ido teniendo, como así también las distintas respuestas que se fueron dando y cómo y por qué se las fue sustituyendo o integrándolas a otras hasta llegar al conocimiento que hoy tenemos por respuesta.

2) Por qué se le presta tan poca atención a que esta construcción del objeto que se realiza en un largo y complejo proceso histórico, social y profesional, que nos ubica ante un objeto de segundo nivel, es decir re-construido; debe a su vez ser nuevamente

reconstruido, ahora ya, para transformarse en un objeto de/para la enseñanza y no ya un objeto científico; lo cual supondrá, a su vez, un largo proceso de ajuste al contexto: lo que significa un acercamiento entre el fenómeno de conocimiento y el objeto.

3) Y por qué estas preguntas que son propias del pensamiento didáctico no están presentes en los procesos formativos de los profesores de educación secundaria.

Es imposible que, sin crear procesos específicos, particulares, que permitan acercar al sujeto el objeto (intersubjetivamente construido, por medio de procesos históricos y propios de los respectivos campos de investigación, primero, y por medio de procesos de transformaciones posteriores con vistas a su comunicación, enseñanza, segundo) que le permitan asimismo transformar dicho objeto en su propio conocimiento (recreando los procesos intersubjetivos tendentes, ahora, a esta apropiación) tenga lugar el conocimiento.

Como mucho se apropiará de objetos sin sujeto, es decir sin significado; por lo tanto carentes de sentido, que sólo podrán contribuir a interpretaciones estereotipadas ya construidas, que sólo pueden adquirir un papel interpretativo muy limitado dentro del contexto en el que se han formado: la escuela o, como mucho, dentro de ciertas esferas tematizadas de la vida especializada, parcelada, que nos impone este conocimiento; pero poco aportaría a una interpretación del mundo de la vida. Como sostienen González y Díez (2004:258)

no es de extrañar que esas rutinas en las que la enseñanza es una mera repetición que busca su simetría en un aprendizaje –falaces ambos- en el cual sólo se estima aquello que puede servir para el

efecto repetitivo buscado, conduzcan a abandonos prematuros de profesionales y alumnos [...]

El niño, y más aún el adolescente de secundaria, antes de entrar en la escuela o simultáneamente a ella, es un interprete del mundo de la vida. La significación que le capacita como interprete la ha recibido en los procesos de socialización primarios y secundarios; ahora, la escuela, como parte de estos procesos de socialización secundaria, debe interactuar con un interprete, con un sujeto dotado de sentidos del mundo de la vida, no con una tabla rasa.

Las ciencias suponen un proceso de construcción de representaciones/significaciones sobre el mundo de la vida, pero éstas saben, deberían, que el sujeto posee unas representaciones/significaciones que pueden no coincidir con aquellas. Por qué se establece luego -en la escuela-, en el intento de influir en estas representaciones, una distancia tan significativa entre los significados de la ciencia y los de la vida cotidiana olvidándose de los procesos que han dado origen a las primeras. Hay que tener en cuenta que las primeras representaciones se adquieren en experiencias de vida cargadas con un alto componente afectivo/cognitivo. Esta afirmación nos lleva a otra cuestión ¿cuáles son las experiencias de vida que genera la escuela para que este aprendizaje, esta reinterpretación, tenga lugar?

No debemos olvidar que las representaciones de la vida cotidiana se presentan ante nosotros como “la realidad natural y no estamos dispuestos a abandonar nuestra actitud hacia ella sin haber experimentado una conmoción específica que nos obligue a trascender los límites de este ámbito ·finito· de sentido y trasladar a otro el acento de realidad” (Schütz, 2003:216).

En este sentido Pozo (1989), a partir de diversas teorías del cambio conceptual, resume las condiciones en las que se produce el mismo: a) los conceptos científicos no se aprenden mecánicamente, reemplazando las ideas que se poseen por éstos; este cambio se produciría si el aprendiz comprende que estas nuevas ideas son mejores -más explicativas-, que las anteriores; b) para que pueda comprender esta potencialidad explicativa se debe enfrentar al alumno a situaciones conflictivas que, de alguna manera, cuestionen sus ideas y muestren que los nuevos conceptos son más ajustados para explicar determinados hechos o fenómenos; y c) las condiciones anteriores van asociadas a la toma de conciencia de sus “teorías implícitas”, la cual resulta imprescindible para poder analizarla y confrontarla con nuevas ideas. Dicho esto hay que aclarar que no significa que las teorías implícitas desaparezcan totalmente, siendo reemplazadas por las teorías científicas o escolares; el conocimiento construido a partir de las interacciones entre unas y otras puede contener elementos de ambas.

Por tanto, es importante insistir que el conocimiento de la vida cotidiana constituye un primer nivel de representación del sujeto, ya que parte de las significaciones otorgadas por las interacciones socialmente situadas. En cambio, el conocimiento teórico o el escolar, siempre serán una construcción de segundo orden para éste; y queda aún por ver si en estas representaciones de segundo nivel que son presentadas a los alumnos se busca algún “resabio” que sirva o bien de punto de contacto o bien para establecer la ruptura, el conflicto. En la medida en que este segundo nivel logre captar la significatividad del primero, podrá tener alguna oportunidad de volver sobre esta subjetividad o sobre las significatividades que

condicionan los procesos interpretativos que se producen en el mundo de la vida para actuar sobre y con ellas.

Es necesario tener en cuenta que, como sostiene Schütz (2003:236), “para comunicar mi pensamiento teórico a mis semejantes, debo dejar de lado la actitud teórica pura, volver al mundo de la vida cotidiana y a su actitud natural”. El trasfondo de cualquier intento de comprensión se encuentra en el mundo de la vida, el cual constituye “el horizonte de procesos de entendimiento con que los implicados llegan a un acuerdo o discuten sobre algo perteneciente al mundo objetivo, al mundo social que comparte, o al mundo subjetivo de cada uno (Habermas, 1987:184).

Muchas de las cosas que se aprenden en la escuela, y que más perduran, son, casual y paradójicamente, las del currículo oculto, es decir, todos aquellos contenidos, en sentido amplio, que son parte de los procesos educativos, factibles de ser aprendidos por los sujetos y que no están explícitamente mencionados como parte de dichos procesos. Esto es así ya que se aprenden a partir del marco socializador que se genera en la escuela y en las aulas, igual a los procesos de socialización del mundo de la vida. Sin duda la escuela es parte del mundo de la vida, con múltiples funciones, pero lo que plantea mayores dilemas es, precisamente, la que se refiere a la difusión del conocimiento y la cultura, incluidos, desde luego, los valores que han supuesto una conquista social histórica. Aquí pareciera que se genera una esfera diferente a la del mundo de la vida y, dicha diferencia radica, principalmente, en las formas que se establecen para que ese conocimiento objetivado intersubjetivamente construido, se transforme en conocimiento de los alumnos.

El pensamiento didáctico deberá interactuar con los fenómenos educativos tal como estos se producen, es decir, no como los interpreta y los presenta la teoría en sus ordenadas tramas analíticas o descriptivas; aunque desde luego, un pensamiento didáctico formado, entre otras cosas, por las interpretaciones teóricas, no escapará de éstas en sus propias apreciaciones e interpretaciones. No estoy diciendo con esto que exista la posibilidad, al menos no desde un pensamiento didáctico, de una mirada sin teoría; no, de ninguna manera, apreciamos los fenómenos filtrados por nuestros esquemas analíticos contruidos a partir de nuestra interacción teórico-práctica con los fenómenos educativos. El asunto es que ahora no se interactúa en un contexto cuyos significados cobran validez dentro de un marco teórico determinado, que ya ha atrapado y representado la realidad de una determinada manera. Ahora ya no se interactúa con las representaciones de estas tramas analíticas de la teoría, ahora se interactúa, con los significados que la gente posee y utiliza en su vida cotidiana.

El pensamiento didáctico orienta/promueve la acción en ese mundo preinterpretado, aunque para éste ya existan interpretaciones teóricas, en el sentido de que son interpretaciones previas a la teoría, muchas de las cuales puede que no estén atrapadas por ésta. Con esto quiero decir que es posible que las tramas analíticas de la ciencia no hayan reflejado todas las posibles interpretaciones de un fenómeno y que quizá nunca pueda hacerlo. Estas interpretaciones constituyen el universo donde se desarrollan las acciones educativas y donde, por tanto, debe operar el pensamiento didáctico. Estas interpretaciones son diversas y están contenidas en: el contexto social,

las políticas, el currículo y sus concreciones, los esquemas prácticos, la cultura institucional, los profesores, los alumnos, los padres, etc.

Entonces, el pensamiento didáctico, si bien posee el conocimiento teórico, actúa con una estructura de pensamiento que es capaz de interactuar en un mundo preinterpretado sin la pretensión de interpretarlo en el sentido y con las intenciones que lo hace la teoría sino en el sentido y con las intenciones propias de la práctica educativa. Aquello que puede resultar válido (coherente) dentro de las tramas teóricas puede resultar inapropiado, o poco esclarecedor, para los marcos prácticos de la acción educativa. Sin embargo, es evidente que el conocimiento teórico aporta al pensamiento didáctico un marco de referencia, una preinterpretación, ahora teórica, para aproximarse a las interpretaciones de la vida cotidiana. Ésta, desde el pensamiento didáctico, tampoco se aprecia desde las interpretaciones en ella contenida; no, es ya una interpretación específica, en clave didáctica, educativa.

Lo que permite el pensamiento didáctico es la interacción entre interpretaciones/significados teóricos y cotidianos, para reinterpretarlos, a su vez, con vistas a la acción educativa. El pensamiento didáctico, es aquel que permite contemplar, simultáneamente, lo general del conocimiento teórico y lo particular de las acciones singulares; dando lugar a significados que, posiblemente, desde los marcos teóricos, pudieran no ser considerados, ya sea por inadecuados, contradictorios o innecesarios para sus fines.

Como se observa me estoy refiriendo al pensamiento didáctico como algo que va más allá de un campo de conocimiento específico, lo estoy definiendo como el pensamiento que es capaz de abarcar y sobre todo interactuar con la totalidad del fenómeno educativo, es decir las acciones educativas socialmente contextualizadas. En este sentido, si es que debemos hablar de algún campo de conocimiento asociado a la formación de este pensamiento es el campo didáctico; el cual a su vez se nutre de otros múltiples campos de conocimientos y con el campo de conocimientos que serán enseñados, pero con un objeto que les da un nuevo sentido: los fenómenos educativos tomados como una unidad.

Por tanto, la didáctica se aproxima a los fenómenos desde perspectivas específicas distintas a los planteamientos y objetos de otros campos de conocimiento de los cuales se vale: la filosofía, psicología, la sociología, etc., y los campos disciplinares de aquello que será objeto de enseñanza. En este sentido hay que advertir de las aproximaciones especializadas de otros campos cuando se intentan tomar como explicaciones de un fenómeno que no debe fragmentarse desde las pretensiones educativas; las cuales han producido interpretaciones parciales que poco aportan en tanto no contribuyen a la comprensión global que suponen y exigen las acciones educativas. Por tanto, debe evitarse extrapolar sin más las tramas analíticas propias de otros campos de investigación, cualquier mirada interdisciplinar de los fenómenos educativos dentro del campo didáctico debe tener por objeto

la actividad de enseñanza y de aprendizaje en su interdependencia, teniendo en cuenta el medio, los contenidos y las tareas de aprendizaje, los modos de elaboración y de selección cultural y las formas de adquirir y desarrollar conocimiento a

través de aquel contenido, así como los modos de organizarlo y valorarlo (Álvarez, 2001:51).

Si aceptamos que la construcción del conocimiento o del sentido es la intención educativa que engloba a todas las demás, apreciamos entonces que la didáctica debe generar una trama teórica específica sobre todo lo que supone este fenómeno. Si dicha construcción del conocimiento o del sentido es la intención educativa que engloba a todas las demás, este proceso se transforma en el trasfondo ético-teleológico de la acción educativa y el pensamiento didáctico aquel que es capaz de generarlos. Todo este proceso, visto desde la trama analítica de la teoría, no puede fragmentarse en función de los intereses específicos de los distintos campos que se aproximan a este fenómeno, al menos no desde lo que significa el pensamiento didáctico.

Este campo, por tanto, supondría el intento, desde la lógica especulativa de la teoría, de dar unidad a la comprensión de un fenómeno, el educativo; constituyéndose así en el conocimiento teórico necesario -aunque no único- para la lógica práctica del pensamiento didáctico. Este conocimiento no se refiere sólo a las representaciones de las tramas explicativas que construye, sino a las formas en que dichas tramas se construyen, es decir, a la lógica particular de aproximarse a los fenómenos educativos, siendo en este sentido, hermenéutica y crítica, tal como las he definido en el capítulo primero, pero esencialmente compleja. En consecuencia, en tanto que la construcción del sentido es en primera instancia un asunto ético, ya que el sentido encierra concepciones sobre el mundo de la vida que suponen opciones de valor, tanto el campo como el pensamiento didáctico tendrán siempre este trasfondo; aportando asimismo la

reflexión epistemológica de los conocimientos a construir, para la apropiación crítica de saberes culturales.

Hecho este breve paréntesis acerca del saber objetivado necesario del campo didáctico, no podemos perder de vista que el pensamiento didáctico va más allá de éste; da unidad a la acción educativa, la que aporta aquella experiencia personal y directa para que sea posible el conocimiento, pero no como una acción aislada, sino en el marco de los antes y después de las acciones educativas, en una secuencia que supone esos momentos anteriores y posteriores de múltiples experiencias personales capaces de ser integradas en una unidad, en la unidad que construye el sentido.

Las cosas particulares (entidades) y los sucesos sólo aparecen en (e incluso como) una colmena y una continuidad de relaciones, como incidentes y partes en una configuración general de la que son inseparables; no pueden aparecer de ningún otro modo sin perder su identidad (Marcuse, 1968:239).

El pensamiento didáctico es el que nos permite la aproximación a los contextos educativos con el sentido propio de las intenciones educativas. Esta aproximación a los contextos educativos, propia del pensamiento didáctico, es la que nos permite apreciar la complejidad allí presente con algún sentido; no significa esto que estemos hablando de un pensamiento que pone orden, como lo hacen las leyes en determinadas ciencias, o las tramas analíticas en general, a tantas variables y contradicciones que forman parte de esta complejidad; sino de la posibilidad de encontrar sentido, incluso cuando aceptamos que en estos contextos no existe el orden que sólo es posible encontrar en las tramas analíticas. El pensamiento didáctico permite representarnos dichos fenómenos con otras tramas, capaces de contener un orden y un cierto desorden, en el cual, incluso, es

posible la contradicción, sin por eso perder sentido la acción; sabiendo que quizá, no todo pueda ser representado en el sentido analítico o descriptivo de la teoría. Sin esta aproximación propia del pensamiento didáctico prevalecerían las miradas simplificadoras o estereotipadas, vacías o con significados fragmentados o acotados.

A no pocos profesores de educación secundaria sus prácticas les generan conflictos emocionales-cognitivos diversos; una adecuada orientación de su mirada puede contribuir a definir sus problemas en el marco de la acción educativa. Una vez enmarcados esos problemas, por lo menos esa especie de ansiedad o frustración que puede provocar la sensación de inabarcabilidad y complejidad de los fenómenos educativos se verá aliviada. Mientras que por otro lado se abren vías para la interpretación/conocimiento del fenómeno, el cual, a su vez, redundaría en ajustes de su propia acción/práctica. El pensamiento didáctico aportaría la racionalidad necesaria para encontrar las claves de su acción; para entender el proyecto que la enmarca, para interpretar/redefinir los fines de la misma, para pensar/analizar/crear los medios...las operaciones que son necesarias realizar para comprender y operar en el contexto de la acción educativa.

Por eso, atendiendo a lo escrito en este capítulo, la formación del pensamiento didáctico debe contemplar varias dimensiones: una disciplinar, otra de transformación del conocimiento disciplinar en conocimiento escolar; una capacidad hermenéutica: para interpretar las situaciones de enseñanza; una vinculada a otros conocimientos necesarios para ejercer la capacidad hermenéutica; y una dimensión técnica-práctica: es decir, la capacidad de articular todo lo anterior en situaciones singulares, de trascender

la lógica propia de las ciencias, para trasladarnos a la complejidad de la acción educativa donde ésta debe desarrollarse; y una dimensión ética-teleológica que englobe todo lo anterior. Aspectos que serán desarrollados más adelante.

El pensamiento didáctico faculta para tomar conciencia de las dimensiones de la acción educativa, es decir, que facilita una mirada comprensiva de este tipo de intervención en el mundo de la vida, una mirada/una racionalidad centrada en el fenómeno educativo; el cual, como se dijo, se caracteriza por su trasfondo teleológico y su marcado carácter normativo de un deber ser -trasfondo ético- que se expresa en una serie de intenciones. El pensamiento didáctico se dirige a estos aspectos, permite que el que lo ha construido se sepa participe de las implicaciones de estas características del hecho educativo y de las implicaciones que en este sentido pueden tener o dejar de hacerlo sus propias acciones educativas. Se asocia, como se dijo, con la dimensión ética y política, ya que nos encontramos en el campo del deber ser contenido en las intenciones educativas explícitas e implícitas que se hacen presentes de múltiples formas. Asimismo, se asocia con una dimensión cultural, expresada también por medio de las intenciones educativas, en tanto supone una propuesta de acceso y participación en una cultura, de comprensión del mundo de la vida, lo que nos lleva a una dimensión epistemológica en tanto que la comprensión del mundo de la vida se asocia a conocimientos construidos en campos disciplinares. También se asocia a una dimensión institucional, en tanto que las dimensiones anteriores se materializan en culturas de centros concretos, de la cual un profesor forma parte; cultura que se expresa en determinadas prácticas, rituales, formas de hacer, proyectos, etc. Finalmente, el pensamiento didáctico se asocia a una dimensión práctica, en tanto supone ubicar las

dimensiones antes mencionadas en un aquí y ahora, hacerlas presentes por medio de acciones específicas y concretas, supone darle unidad a un fenómeno complejo: dando cabida a unas dimensiones de carácter general en contextos y sujetos particulares; supone dar existencia a pretensiones de diversa índole.

En otros términos, y retomando lo escrito en el capítulo I, podríamos decir que, por un lado, el pensamiento didáctico promueve la mirada crítica, ya que ubica a la acción educativa en una dimensión ético-política, tal como se acaba de explicar. Por otro, aporta la lógica hermenéutica en varios sentidos: desde la comprensión de las intenciones educativas y de los contextos de enseñanza y de los sujetos implicados en ella, hasta la comprensión de los sentidos implicados en la acción educativa. Y, finalmente, aporta una mirada técnica, en tanto se centra en la búsqueda de las formas que hagan posible las intenciones educativas. Pero fundamentalmente, lo que caracteriza al pensamiento didáctico es que permite la unidad de estos tres rasgos, es la imposibilidad de hablar de uno sin el otro; nos ubica en la pregunta siempre presente acerca de qué, cómo, por qué y para qué enseñar determinadas cosas.

Como vemos, el pensamiento didáctico incluye en la reflexión vinculada a la contextualización de la acción educativa las cuestiones éticas, filosóficas y políticas asociadas a la misma. Aspecto frecuentemente descuidado en las prácticas formativas del profesorado, generando formas incompletas de aproximación a la práctica educativa, formas fragmentadas o inadecuadas para llevar adelante la tarea educativa.

2.1 El currículo en el marco del pensamiento didáctico

Si los campos de conocimiento (disciplinas) constituyen una interpretación del mundo de la vida representada en tramas analíticas; el currículo, en tanto propuesta explícita e implícita de intenciones educativas y de los elementos culturales a ellas asociadas, supone también una reinterpretación que, a su vez, se concretará en un largo y complejo proceso reinterpretativo con diversos implicados: documentos, editoriales, centros, profesores, alumnos, etc. Un proceso centrado, en cualquier caso, en la construcción de conocimientos; en la generación de propuestas para que esto suceda.

Me interesa en esta tesis la formación que recibe un educador, en este caso de educación secundaria, para que sea capaz de promover un fenómeno de conocimiento que, conteniendo una representación ajustada del conocimiento socialmente producido (representación, por cierto, construida gracias al pensamiento didáctico) deje lugar también a las representaciones de los alumnos para que, en la interacción entre ambas, pueda surgir el conocimiento de éstos. Fenómeno que, como se observa, supone procesos de objetivación y subjetivación continuos, constituyendo entre ambos un proceso único, pero no lineal (no causal).

La representación de conocimiento que supone la propuesta educativa, el currículo, supone más que teorías de la ciencia, aunque éstas se reinterpretarán de alguna manera. Son conocimientos transformados en contenidos de una propuesta educativa concreta que suponen una selección cultural; selección que supone un asunto ético, de valor. Los elementos de la cultura que se seleccionan no son sólo tramas explicativas/descriptivas de los fenómenos del mundo de la vida (el conocimiento

científico/académico), sino un gran universo de concepciones, valores y formas de hacer; un gran universo de significados, de sentidos. Sin embargo, aunque analíticamente es posible hacer esta fragmentación, toda acción educativa supone en todo momento y en su totalidad, la puesta en escena de concepciones, valores y formas de hacer: interpretaciones/representaciones del mundo de la vida, modelos de persona, ciudadano y sociedad.

En un fenómeno de conocimiento cualquiera en el que éste se construye, por ejemplo en las interacciones que un docente genera para que unos determinados alumnos comprendan las ecuaciones de segundo grado, no sólo se encuentra presente en este intento la representación que el docente haga de este conocimiento, sino un sin número de representaciones de otros sentidos, de otros significados acerca de cómo tiene que proceder, de qué tienen que hacer los alumnos, etc. El fenómeno de conocimiento supone, además de la representación de unos determinados objetos, unos modelos de comunicación, de uso de la palabra, de relación, de uso del poder y unas oportunidades -o no- para interpretar, de creación del sentido, de conexión con el mundo de la vida, de desarrollar unos determinados procesos cognitivos-afectivos; todo lo cual, también es conocimiento en la acción educativa. Esta es la mirada que nos permite el pensamiento didáctico, y no en un fenómeno aislado sino en una sucesión indeterminada de los mismos.

Este conocimiento debería transformarse en cualidades y capacidades del alumno (González y Díez, 2004), en formas de ser y de estar en el mundo; pero no sólo los conocimientos de las disciplinas representadas en las propuestas educativas -currículos-

sino también los otros conocimientos tácita o explícitamente presentes en las interacciones educativas. Es necesario, como sostienen estos autores

que el profesional de la educación entienda su conocimiento como dotado de esa cualidad que evidencia, simultáneamente, el valor de su potencialidad para analizar, explicar, significar y entender el mundo y, a la vez, mostrar la radical realidad de su incompleción como conjunto de conceptos (Ibíd.: 256).

No hay conocimiento alguno que, como parte del fenómeno de conocimiento no ofrezca “la posibilidad de incrementar la potencia de imaginar, simbolizar, significar, experimentar, interpretar, establecer analogías, inferir, relacionar, valorar [...]” (Ibíd.:258).

El pensamiento didáctico apunta a, orienta para, desarrollar un cierto tipo de intervención social, educativa. Las acciones educativas que sólo reproducen, por medio del lenguaje oral, aquello que previamente existía como lenguaje escrito (las tramas teóricas), no puede decirse que se enmarquen en el pensamiento didáctico; aunque puedan tener, y de hecho tengan, algún efecto, ésta acción de conocer propuesta. La acción promovida por el pensamiento didáctico supone bastante más que esto, no cualquier acción que se desarrolla con el pretexto de enseñar puede ser considerada didáctica en el sentido que le estoy dando. El pensamiento didáctico nos permite embarcarnos, como sostiene Edelstein (1996:85) en

La tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.

Sin embargo, como hemos visto, la acción en general y la educativa especialmente, para que sea una acción viva deberá dotarse de algún sentido para los sujetos implicados; tanto para profesores como para alumnos éste deberá estar presente, para evitar caer en meras acciones rutinarias, estereotipadas. La construcción del sentido por medio de la acción educativa supone que éste esté presente en la totalidad de la acción; éste se vincula a los rasgos de la acción porque se relaciona de alguna manera con intenciones que me interesan o me despiertan la curiosidad o porque, aunque no me despierten interés, las entiendo necesarias para mí, para mi entorno o para ambos; o porque me permita ver un proceso que va más allá de este momento puntual, me permita asociarlas con acciones anteriores y posteriores ubicándome en un proceso que entiendo; o porque ubico esa acción en el mundo de la vida, de la mía y la de otros, porque se introduce en un “misterio” que me ayuda a descubrir o me ayuda a comprender mejor el mundo de la vida actual, pero también el de antes y después.

Es posible, sin embargo, que en la educación secundaria, tal como se plantea actualmente, y como se enseña a enseñar, fragmentando los sentidos en parcelas de conocimiento, sea muy complicado un sentido global. El sentido que supone la totalidad de una propuesta educativa para unas determinadas personas en un contexto y momento dados. ¿Ayuda esta fragmentación a comprender mejor el mundo de la vida, a la sociedad, a ejercer los derechos, a imaginar mundos mejores, a mejorar en el proceso continuo de hacerse...? En la vida cotidiana no vivimos, no actuamos, parcelando el mundo en campos de conocimientos, no interpretamos la realidad por materias o disciplinas; la apreciamos como un todo, una unidad de la cual formamos parte. El

pensamiento didáctico permite y propicia esta mirada holística, comprensiva, no fragmentada.

No podemos olvidar que los conocimientos, del tipo que sean, forman parte de las intenciones educativas y constituyen una selección de elementos de la cultura, lo que supone un proceso complejo. Una vez identificados los elementos de la cultura que se han considerado valiosos, éstos deben ser representados en un formato escolar, pero en principio, ya alejados de la cultura que los significa. Es decir que estos elementos no se aprenden en el ámbito de la cultura donde estos tienen pleno sentido (Lundgren, 1992), sino en un ámbito social, específico e históricamente creado para ello: la escolarización. Una de las principales tareas propias del pensamiento didáctico consiste en volver a ubicar estos elementos en un contexto, en principio artificial, dotándolas de un sentido para que la propuesta educativa sea viable o, en otras palabras, para que el fenómeno de conocimiento tenga lugar.

Los currículos suponen una selección de productos culturales, casi en su totalidad vinculados a campos de conocimientos, al menos explícitamente. No cabe duda de que esto, desde lo que significa sacar un elemento de un contexto para incluirlo en otro, supone una pérdida de sentido importante, ya que los conocimientos objetivados cobran sentido pleno dentro de tramas teóricas históricamente construidas, y en construcción. Y si bien es cierto que un conocimiento base de cada disciplina es imprescindible para avanzar en otros aspectos de la misma, el haber apartado los procesos históricos de producción de la ciencia del objeto de enseñanza, en donde la provisionalidad es un rasgo importante del conocimiento, puede que nos ubique muy

lejos de los sentidos de estos conocimientos. Desde luego, me apresuro a decir, no estoy negando la necesidad de la base conceptual dentro de la enseñanza, sólo lo estoy uniendo a los procesos sociales, históricos y epistemológicos -no presentes en las propuestas de enseñanza- que son parte de la misma y sin los cuales los conceptos pierden parte de su sentido.

Cuando seleccionamos estos productos culturales de la ciencia, los extraemos de un contexto con pleno sentido. Al ubicarlos en un contexto de enseñanza debemos, de alguna manera, reconstruirlos: al conocimiento y al sentido. No olvidemos tampoco que si estos elementos culturales -al menos algunos de ellos- son producto de una actitud especulativa, y que ésta no es la actitud natural dentro del mundo de la vida, debemos por tanto, en estos procesos de transformación del conocimiento, procurar generar un contexto de máxima significatividad:

- Que no se alejen tanto de los contextos donde surgen y que de ninguna manera se tomen como productos estáticos.
- Que los conceptos teóricos puedan interactuar con otras concepciones del mundo de la vida, tal como se explico anteriormente.
- Que se vincule este tipo de conceptos a la actitud teleológica del mundo de la vida enmarcados asimismo en un trasfondo ético. Es decir que la enseñanza debe unirse a un para qué, dado que comprender requiere siempre un esfuerzo, la persona debe tener algún motivo para esforzarse (Pozo, 1989).
- La actitud especulativa debe también educarse, pero debe buscar su origen en la vida cotidiana de las personas, uniendo a ella las actitudes propias de la acción especulativa: la curiosidad, la contemplación, etc., explicadas en el capítulo I.

Si esto no se tiene en cuenta, o no se consigue, se pueden generar efectos contrarios a toda intención educativa (y muchas veces sucede en nuestras aulas): de aburrimiento, desgano, desmotivación o, incluso, de rechazo al conocimiento así planteado. Debemos evitar en las interacciones didácticas la pérdida de sentido de los procesos de construcción del conocimiento. Debemos unirlo a alguna necesidad/motivación de conocer, la cual podemos encontrarla en múltiples actitudes/experiencias: curiosidad, deseo, solidaridad, juego/diversión, necesidad, utilidad, etc.

Como se observa, “la educación formal selecciona, re-sitúa y abstrae tal experiencia y al hacerlo des-contextualiza” (Bernstein, 1988:32). Este autor, analiza la construcción del discurso pedagógico y resulta interesante su forma de entenderlo para ilustrar algunos de los aspectos desarrollados hasta aquí. Para él, “el discurso pedagógico es un principio recontextualizador, que transforma lo concreto en lo virtual o imaginario, cualquier discurso recontextualizador se convierte en un significante de algo distinto de sí mismo” (Bernstein, 1994:189-190). En un análisis de la física en la escuela, este autor sostiene que ésta es un discurso recontextualizado producto de principios de recontextualización que han seleccionado y descolocado a la física de lo que denomina contexto primario de producción del discurso (universidades, etc), para reubicarlo después, reenfocando la física en el contexto secundario de la reproducción del discurso, de lo cual concluye que

Las reglas de relación, selección, secuencia y ritmo (la tasa esperada de adquisición de las reglas de sucesión) no pueden derivarse de la lógica interna de la física ni de las prácticas de

quines las producen. Las reglas de la producción de la física son hechos sociales, no lógicos. Las de recontextualización no sólo regulan la selección, la secuencia, el ritmo y las relaciones con otros temas, sino también la teoría de la instrucción de la que se derivan las reglas de transmisión (Ibíd.:190).

Y en la representación elegida de los elementos de la cultura en un formato escolar; los elementos de la cultura aparecen excesivamente fragmentados: las disciplinas, que se toman como fuentes primarias para esta selección de la cultura, se representan en materias y éstas son fragmentadas en cursos, niveles, temas, etc. El proceso de representaciones sucesivas que supone el transformar los elementos de la cultura seleccionados en contenido escolar, en una propuesta educativa determinada, se podría analizar en el marco del diseño y desarrollo del currículo. Éste podríamos entenderlo, como lo hace Goodson (1998:53) “como portador y distribuidor de prioridades sociales”.

Es imprescindible recuperar el sentido de la disciplina: reconocer por qué un problema es propio de un determinado campo de conocimiento, cómo y por qué se investigan ciertas cosas y no otras. Éstas constituyen “un microcosmos en el que se puede examinar y analizar la historia de las fuerzas sociales que apuntalan las pautas del curriculum y de la enseñanza” (Ibíd.:71). Los estudiantes se aproximan de diversos modos al conocimiento: distintos intereses, conocimientos/experiencias previas, distintos estilos, etc. Por tanto, debemos generar puertas de entrada diferentes; y es el pensamiento didáctico el que nos ubica en este tipo de indagaciones propias de las tareas de educar, nos orienta en las reflexiones acerca de qué tipos de preguntas o problemas abren la puerta al conocimiento; nos ayuda a buscar las respuestas ya existentes tanto en los alumnos como, desde luego, en la ciencia. Contribuye en la

búsqueda de los tipos de explicaciones que promueven mejor la construcción del conocimiento.

El proceso de representaciones sucesivas que supone el transformar los elementos de la cultura seleccionados en contenido escolar, en una propuesta educativa determinada, se podría analizar en el marco del diseño y desarrollo curricular, debiendo por tanto ubicar al pensamiento didáctico en este proceso. Incluiré este tema no porque el campo del currículo deba sustituir al de la didáctica, como parece que ha sucedido en algunos momentos, sino porque el pensamiento didáctico debe contemplar dentro de su estructura los supuestos vinculados al mismo. Por otra parte se hace necesario abordar este tema ya que al estar hablando de la acción educativa y habiendo vinculado ésta a una intención unida a un proyecto, éste, en nuestro sistema educativo, viene representado por el currículo. Gimeno (1995) menciona seis fases que reflejan este proceso, de las cuales describiré las cuatro primeras.

En primer lugar habla del *currículo prescrito* entendido como las regulaciones que el sistema educativo realiza con el fin de organizar las intenciones educativas de alguna manera. Supone por tanto un primer nivel de representación, políticamente definido, de aquello que debe ser enseñado, el cual condiciona y enmarca de alguna manera toda la tarea docente. Este primer nivel de representación de las intenciones, expresadas de diversas formas, y concretadas a través de unos determinados contenidos, supone la base del desarrollo de la escolaridad en la sociedad occidental. Lo cual tiene repercusiones ético-políticas de diversa consideración en tanto suponen modelos de sociedad y ciudadanos.

El curriculum prescrito, en cuanto a sus contenidos y a sus códigos, en sus diferentes especialidades, expresa el contenido base de la ordenación del sistema, estableciendo la secuencia de progreso por la escolaridad y por las especialidades que lo componen. Parcelas del curriculum en función de ciclos, etapas o niveles educativos, marcan una línea de progresión dentro de un mismo tipo de contenidos o señalando aspectos diversos en los mismos que es necesario abordar consecutivamente en un plan de estudios (Ibíd.:134).

Este primer nivel de representación de las intenciones educativas, aunque advirtiéndose que supone una construcción histórica, política y económica contingente, en tanto que existen o pueden existir otras posibilidades, debe transformarse en materia de análisis y reflexión tanto en la formación docente como en la práctica educativa cotidiana. Sin embargo, no debe ser la base para la formación del pensamiento didáctico ya que éste no puede quedar prisionero de propuestas contingentes que limiten las posibilidades de imaginar y crear escenarios alternativos. No significa que no deba tomarse en cuenta, de hecho, aunque la formación docente no deba quedar atrapada en uno de los tantos escenarios posibles, el profesor de educación secundaria deberá desarrollar su tarea en una forma muy concreta de institucionalización de la educación, con una historia y una fuerza que se impone más allá de las elecciones particulares de los profesionales que trabajan en ella.

Por tanto, este nivel de representación de las intenciones educativas debe ser un conocimiento construido de forma crítica/práctica/técnica por parte de los futuros educadores como una forma de facilitar su tarea específica posterior de transformarlo a su vez en representaciones aptas para la enseñanza -aspecto que desarrollaré más adelante- y como una forma de comprender que, el pensamiento didáctico, se da en un

proceso complejo que lo trasciende, en un proceso en el que intervienen múltiples actores y esferas.

En segundo lugar, Gimeno (*op. cit.*), dentro de este complejo proceso de concreción curricular, menciona al *currículo presentado a los profesores*. Las representaciones de las intenciones educativas mencionadas en el nivel anterior suelen ser muy genéricas y de difícil traducción al ámbito de la enseñanza. Este nivel de concreción de las intenciones educativas haría esta traducción sobre las cuales operarían directamente los profesores. Hablamos aquí de diversos medios didácticos pero fundamentalmente de los libros de texto con los supuestos ideológicos, políticos y económicos que su producción, distribución y apropiación suponen (Apple, 1989).

Observamos con frecuencia que éstos, los libros de texto, se transforman en las fuentes más consultadas por parte de los profesores para la enseñanza de su materia y muchas veces se consulta el mismo libro que usará el alumno, o destinado a éste. Hay que reconocer que por lo general la traducción de las representaciones de las intenciones educativas del currículo prescrito queda demasiado alejada de las posibilidades de traducción por parte de los profesores, fundamentalmente por falta de tiempo y, en ocasiones, por falta de claves didácticas para poder realizarla. Pero el uso indiscriminado de los libros de texto como fuente primaria, y muchas veces únicas, de lo que debe ser la propuesta de enseñanza, enajena la función docente de los educadores. Muchas veces son los libros de textos, y no las acciones educativas de los docentes y los alumnos, los que vertebran toda la práctica pedagógica. No podemos olvidar que los libros de texto

Son medios diseñados fuera de las condiciones de la práctica, pero en cambio son auténticas programaciones para el profesor, pedagogía práctica estructurada de antemano, y no se deciden en función de las necesidades de grupos concretos de alumnos o contextos culturales, ni se corrigen o mejoran de acuerdo con los defectos encontrados en su utilización, etc. Los profesores pierden capacidad de diseño y se les encomienda la función de provocar el ajuste de los alumnos a las exigencias del diseño exterior (Gimeno, 1995:187).

Otra crítica que suele hacerse al uso del libro de texto, o mejor dicho, a la forma en que éstos representan el conocimiento científico, se refiere a que muchas veces en el discurso plasmado en el libro de texto aparece una parte de la realidad como si fuera la totalidad; y si bien esto sucede con frecuencia en todo discurso en tanto suponen una selección, una representación -y ésta siempre deja aspectos de la realidad sin cubrir-, no pueden naturalizarse los recortes que suponen los discursos de los textos, los aspectos que se ocultan, por ejemplo, los debates en torno a un determinado conocimiento, los intereses que pueden estar vinculados a éstos, de tal forma que se presenten como si fueran aproblemáticos, neutros, estáticos y ahistóricos (Entel, 1991).

El pensamiento didáctico puede nutrirse y emplear cualquier tipo de material, pero el que enmarca y orienta su uso es el pensamiento y no el material. El ejercicio del pensamiento hace que la acción educativa sea realmente asumida con los sentidos que en ella se ponen en juego. Y esto sólo es posible si el docente asume un máximo protagonismo a la hora de dar lugar a los sentidos de la acción: el de las intenciones, el de los contenidos, el de las interacciones, el de los alumnos, etc.

En tercer lugar, el autor que estamos siguiendo, se refiere al *currículo moldeado por los profesores*. En cualquier caso la concreción de las intenciones educativas pasa por una interpretación de éstas por parte de los profesores; se haga ésta de una u otra manera, es decir, por medio de libros de textos o en procesos más amplios de reflexión y análisis en el que pueda quedar incluido el anterior; estos últimos son los que acompañan al pensamiento didáctico.

El profesor, como ya se ha comentado, es el encargado de ubicar las intenciones educativas en contextos específicos con sujetos singulares en determinadas condiciones, ya dadas, para realizar su tarea. Tarea que, a pesar de los esquemas de acción existentes, se concretan, o pueden hacerlo, dentro de una variedad muy amplia de posibilidades. Este moldeamiento del curriculum supone una representación por parte del profesor de las intenciones previamente definidas por instancias ajenas a él; sin embargo esta representación lo contiene, en tanto es él, como profesional de la educación en el ejercicio de su pensamiento didáctico quien las construye dotándolas de sentido, para él como educador y procurando que a su vez lo tenga también para los alumnos.

La construcción de esta representación, de la forma como él visualiza el proceso que debe generar para que los alumnos construyan su propio conocimiento, es muy compleja y necesita de un pensamiento adecuadamente formado para poder realizarla. Esta construcción es una acción esencialmente reflexiva, analítica, pero no es todavía la acción educativa en sí misma, aunque forma parte de ésta en tanto intenciones asumidas por el profesor que se trasformarán en razones que justificarán determinadas efectuaciones orientadas hacia ellas. Este proceso de interpretación y resignificación por

parte del profesor de las intenciones educativas socialmente definidas se plasma luego en la acción educativa, en las efectuaciones antes mencionadas. En este proceso se pone en juego todo el acervo de conocimiento a mano del que dispone el profesor, aquel que recibió en su formación, aquel que construyó en su socialización profesional y todo el bagaje de conocimiento práctico del que dispone.

La formación de un adecuado pensamiento didáctico le permitirá potenciar o activar determinados conocimientos para realizar este proceso de transformación de tal manera que facilite luego la tarea de aprendizaje, es decir, la construcción de conocimientos por parte del alumno. Esto supone la capacidad de transformar las intenciones educativas y los conocimientos a ellas asociados en conocimiento escolar, es decir, cargado de sentido y significado para los alumnos, disponible para ser aprendido. Hablamos de un conocimiento amplio asociado al pensamiento didáctico, siguiendo a Shulman (1987), podemos decir que éste conocimiento se refiere a: el contenido del currículo, a su teoría, a principios y estrategias para manejar un grupo, a los alumnos, al contexto educativo, a las intenciones/fines educativos... Como sostiene Gimeno (1995:231) “la mediación del profesor en la concreción del significado del curriculum se realizará, sin duda, guiada por esos criterios epistemológicos de significación educativa evidente para fomentar un estilo de enseñanza determinado”. El profesor participará, de alguna manera, en la construcción del conocimiento escolar disponible para ser aprendido, poniendo en juego todos los conocimientos antes mencionados. En esta transformación se deberá prestar atención a

cómo se concibe al conocimiento, cómo se ordena, qué papel se concede a su relación con la experiencia del que aprende, cuál es su trascendencia social y su relación con la vida cotidiana, cuál es

su origen, cómo se valida, cómo evoluciona, la ponderación de sus componentes, cómo se comprueba su posesión, etc., son aspectos cruciales sobre los que interrogarse en un modelo de enseñanza para analizar su especificidad (Ibíd.:225).

En cuarto lugar Gimeno (1995) se refiere al *currículo en la acción*; es decir a las experiencias reales que facilitan las acciones educativas. Las representaciones que los profesores construyen en torno a las intenciones educativas, en torno a qué enseñar, cómo y por qué hacerlo se transforman en acciones que dan lugar a múltiples experiencias de enseñanza y de aprendizaje. Éstas, sin embargo, no dependen exclusivamente de las representaciones del profesor, de la significación que para él tengan las acciones propuestas. Evidentemente, las fases de concreción curricular antes mencionadas impactan también, de alguna forma, directamente en ésta, más allá de las reinterpretaciones del profesor.

Asimismo entran en juego las representaciones que los alumnos tengan acerca de las propuestas de acción y los sentidos/razones que los profesores tengan y que constituyen sus motivos para determinadas propuestas de acción y que no tienen por qué coincidir con los que los alumnos tengan. Tal como se comentó en capítulos anteriores, la propuesta de acción que el profesor hace debe contemplar de alguna manera las razones para el alumno, de tal forma que éste encuentre algún sentido en lo que debe hacer. El sentido amplía las posibilidades de que la acción impacte en el mundo de la vida -teniendo en cuenta que el alumno es parte de éste-, quizá no sólo en los aspectos contemplados por el profesor o las intenciones educativas socialmente definidas; pero lo cierto es que los impactos en el mundo de la vida, el lograr ubicar a la acción educativa en algún sentido en relación con éste y en relación con las intenciones educativas

socialmente definidas hace que la acción no sea un mero acto rutinario vacío. Esta fase del proceso de concreción de las intenciones educativas nos ubica en la acción educativa en cuanto tal, la unión, como se dijo en el capítulo primero, entre el sujeto y la estructura; y las posibilidades reales de dicha unión vienen dadas por las características de la acción propuesta por los profesores; aunque sin dejar de olvidar, desde luego, que la estructura de la práctica es atravesada por múltiples determinantes.

El pensamiento didáctico es el que nos permite actuar con cierta orientación en la complejidad que supone la acción educativa, un contexto inestable, dinámico, vertiginoso, con significados que se suceden unos tras otros, con exigencias de idas y vueltas para construir sentidos globales. A pesar de la diversidad de aspectos que se hacen presentes en la acción educativa, una acción de múltiples interacciones: profesores-alumno, profesor-grupo, alumno-alumno, alumno-grupo, profesores-conocimiento, en todas sus manifestaciones posibles, alumnos-conocimiento, en todas sus manifestaciones posibles, etc. El pensamiento didáctico nos permite darle un sentido a la acción en curso, y sobre todo, en el curso de múltiples acciones que cobran sentido viéndolas más como secuencias o conjunto de acciones que de forma aislada. Las acciones vistas como una red de interrelaciones de unas con otras son las que desencadenan unos determinados efectos.

No olvidemos que la acción educativa supone una propuesta concreta de aproximarnos a, construir, un conocimiento asociado a unas intenciones educativas; por lo general siempre será más o menos explícito el conocimiento a construir que corresponde a algún campo de conocimiento, pero al mismo tiempo, como ya se dijo,

desde la selección de los conocimientos hasta su presentación a los alumnos pasando por todas las interacciones antes mencionadas, estamos ante una propuesta de construcción de valores. Aspectos que el pensamiento didáctico permite visualizar y no fragmentar esquizofrénicamente.

El pensamiento didáctico se vincula con la capacidad de generar acciones vinculadas a determinadas intenciones educativas; toda acción supone una propuesta en esta línea que se concreta en unas determinadas interacciones entre profesor-conocimiento-alumno. Podemos decir que estas acciones, las interacciones recién mencionadas, tienen sentido cuando:

- Se insertan en algún sentido del mundo de la vida, es decir que trascienden el ámbito escolar, y éste es compartido/conocido por el alumno.
- Logran ser parte de la vida cotidiana de los estudiantes.
- Logran establecer algún nexo de familiaridad con éstos.
- Se ubican en unidades de significado, no fragmentadas; es decir, cuando los alumnos son capaces de percibir relaciones con tareas anteriores y posteriores.
- Logra visualizarse el sentido de la acción concreta/específica dentro de una unidad mayor de significado: tema, materia, capacidades que se trabaja, valores, etc.
- Potencian el desarrollo de los más diversos procesos cognitivos-afectivos-existenciales asociados al conocimiento.

Estos aspectos son generales a cualquier acción educativa con repercusiones concretas en la enseñanza de todo contenido. En este sentido, lo dicho hasta aquí, tiene

consecuencias para las propuestas de enseñanza de toda materia, con singularidades asociadas a los contenidos de cada campo de conocimiento o disciplina, pero con generalidades vinculadas a los otros aspectos mencionados de la acción educativa, y de la educación en valores implícita en toda comunicación educativa.

La construcción del conocimiento por parte de alumno será el resultado tanto de acciones singulares, concretas, como así también de un conjunto variado de éstas que se sostienen en el tiempo. Insistiendo nuevamente en que no hablamos de relaciones causales ni lineales. Por eso las características de las acciones educativas son tan importantes, los rasgos concretos que cada una y una secuencia o conjunto determinado de ellas tengan; estos rasgos de la acción, y las condiciones sociales de la escolarización, de los contextos y los sujetos, son las que harán efectivas las intenciones educativas de una u otra manera. Por tanto, estos rasgos de la acción, contemplando las condiciones recién mencionadas, forman una parte esencial del pensamiento didáctico.

El pensamiento didáctico, entonces, se vincula con los procesos de decisión sobre el tipo de acción educativa que se propondrá a los alumnos en función de unas determinadas intenciones educativas. Aun teniendo en cuenta que estos procesos están fuertemente condicionados por aspectos externos al profesor, el pensamiento didáctico ayuda a moverse en esta complejidad.

Se han hecho múltiples tipologías de actividades educativas; a grandes rasgos me interesa la diferenciación que se ha hecho, y ya he mencionado, entre *estructura de tareas académicas* y *estructura de participación social* (Erickson, 1993), no tanto por la

diferenciación, ya que considero que en el desarrollo de la acción educativa ambas dimensiones conforman una unidad, sino por su valor descriptivo.

La estructura de la tarea académica puede considerarse como un conjunto reglado de limitaciones estipulado por la lógica de la distribución temporal del contenido de la materia en cada clase. La estructura de la participación social se puede considerar como un conjunto reglado de limitaciones en cuanto al reparto de los derechos y deberes de los distintos miembros que interactúan en el grupo (Pérez Gómez, 1998:326).

Quiero insistir en el valor descriptivo más que el aspecto diferenciador de estas tareas ya que aún queda mucho por hacer para generar una visión no fragmentada de los procesos implicados en las acciones educativas, sobre todo aquellos referidos a lo afectivo, cognitivo o ético. Es necesario volver a insistir, como ya he hecho, en la advertencia de Eisner (1998:42)

[...] la limitada visión de la cognición que domina sobre tanta bibliografía psicológica y educativa legitima una forma de práctica escolar que limita lo que los niños tienen ocasión de aprender en la escuela [...] Esto no se puede sostener porque la distinción fuerte y rápida entre lo cognitivo y lo afectivo es en sí misma errónea. No puede haber actividad afectiva sin cognición [...] Del mismo modo, no puede haber actividad cognitiva que no sea afectiva.

Asimismo hay que tener en cuenta que la acción educativa que estamos analizando no se desarrolla en una dimensión exclusivamente individual, aunque cierto es que es el sujeto el que realiza o no determinadas operaciones cognitivas, incluyendo, desde luego, la dimensión afectiva, estética y ética, como tipo de operaciones que son también cognitivas. Estas tienen lugar en un contexto de aprendizaje grupal que condicionan o potencian estas operaciones; este contexto de aprendizaje, en tanto espacio compartido por múltiples sujetos que permanecen juntos durante un tiempo

importante de sus vidas, se transforma en un espacio de significados e interacciones que condicionan las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje.

La enseñanza aparece, en consecuencia, como un lugar donde concientemente -y además, generalmente, de manera instituida- las personas entran en transacciones que tiene por finalidad construcciones de saberes comunes a partir de conocimientos previos (en general reconocidos por el maestro y no reconocidos en el alumno) salidos de universos referenciales distintos (Perret y Nicolet, 1992:19).

Rasgos de la acción educativa

Habiendo desarrollado todo lo referente a la relación entre el pensamiento didáctico y la propuesta educativa (currículo) que se encuentra en el trasfondo ético-teleológico de la acción educativa; voy a hablar ahora de la acción educativa en el marco de la escolarización. Pasemos entonces a analizar los rasgos específicos de la acción educativa vista tanto desde la estructura académica como de participación social, pero sin establecer ningún límite preciso entre ambas dimensiones. Siguiendo a Gimeno (1995) podemos caracterizar a las tareas académicas de la siguiente manera:

- En cuanto a su contenido: a) sustantividad epistemológica del contenido cubierto, b) valor cultural de los contenidos, c) relevancia para otros aprendizajes o la vida cotidiana, d) actualidad y vigencia científica o cultural.
- En cuanto a la ordenación de los contenidos: cómo aparecen en la acción educativa propuesta y en relación a una sucesión de éstas.
- En cuanto a la interrelación de los contenidos: cómo se presentan en las distintas acciones propuestas, qué sentido global permiten crear dentro de un campo de

conocimiento específico y qué aportan para un sentido global del mundo de la vida.

- En cuanto al papel de los alumnos: a) procesos de aprendizaje que estimula: memoria, interpretación, uso de la imaginación, creación, construcciones éticas, estéticas y afectivas integradas de forma explícita, etc., b) conexión de la acción propuesta con las experiencias previas del alumno, c) motivación, d) adecuación.
- En cuanto a la compatibilidad de la acción educativa propuesta por un profesor con otras acciones educativas propuestas por otros profesores: de qué forma las acciones propuestas contribuyen a crear un sentido global del mundo de la vida, un sentido no fragmentado.
- En cuanto a su estructuración: el grado de estructuración de la acción educativa va unida y ligada a los procesos de aprendizaje que estimula y a las funciones del profesor.
- En cuanto a los criterios de evaluación explícitos o implícitos: en tanto que las acciones educativas están cargadas por el valor que a ellas le imponen las formas de evaluar que se proponen. La evaluación es una acción educativa que puede cumplir una función específica dentro de la práctica educativa, sin embargo el que aparezca de una u otra manera dependerá de las concepciones más generales que se tengan de la educación, de las intenciones educativas, y de la evaluación específicamente.
- En cuanto a las funciones del profesor. La acción educativa que estamos analizando en esta tesis es promovida por los profesores; sin embargo esto no significa que él sea el único protagonista de la misma. Tanto profesor como alumno deberán ocupar lugares de máxima importancia, ambos, de alguna

manera, serán -o deberán ser- protagonistas principales de la acción educativa. Sin embargo las acciones educativas suponen diversas formas de estar y de hacer en la acción educativa y son los profesores los que, de acuerdo a la división social del trabajo, tienen mayor responsabilidad; la responsabilidad profesional, evidentemente, le corresponde a éste. No estoy sugiriendo una mirada ingenua de la profesionalidad docente. Ésta se enmarca en las condiciones sociales de escolarización (Liston y Zeichner, 1993) las cuales tienen efectos sobre las posibilidades de la acción educativa. Sin embargo, la profesionalidad -usada en este caso como pensamiento didáctico- debe dotarle, al menos, de la conciencia de los supuestos implícitos en la acción educativa por él propuesta. Estos supuestos hacen referencia a las características de la tarea educativa que se están describiendo en este apartado y a cómo éstos operan en función del trasfondo ético-teleológico de la acción educativa.

- En cuanto a las interacciones que propone: toda acción educativa sugiere unas determinadas interacciones con el conocimiento, el profesor y los compañeros.
- En cuanto a los materiales y medios de expresión que demanda.
- En cuanto a los aspectos organizativos generales de la tarea: a) lugar en el que se desarrollará: aulas, museos, patio, biblioteca, teatros, en el entorno, etc., b) regulación del tiempo necesario, c) recursos disponibles.

El resumen de estas características y todo lo escrito en estas páginas y las anteriores, y siguiendo al mismo autor, nos lleva a relacionar el pensamiento didáctico con:

- La reflexión en torno a los contenidos, esto supone la traducción de los contenidos para que puedan ser enseñados y aprendidos.

- La organización de los contenidos: cómo se presentan los contenidos a los alumnos. Evidentemente cuanto más fragmentada sea esta presentación más difícil será para los alumnos encontrar algún sentido al proceso completo de aprendizaje dentro de un área específica o dentro el proceso global que supone la educación básica en ese caso, ya que me estoy refiriendo, fundamentalmente, a la Escuela Secundaria Obligatoria. Por tanto en este tema se ha insistido en la necesidad de organizar *unidades de sentido*, llamadas habitualmente unidades didácticas, como una forma de agrupar unos determinados contenidos a enseñar; de tal forma que los alumnos puedan captar las interrelaciones entre distintos temas por un lado, y de éstos con diversos aspectos del mundo de la vida, por otro. La construcción de estas unidades, suponen a su vez, otras acciones:
 - a. Clarificar la estructura del contenido de una unidad
 - b. Estructuración de las actividades concretas de la acción educativa.
 - c. Atención a habilidades, destrezas, u objetivos comunes a cualquier unidad, asignatura o área curricular.

He querido con esto hacer referencia a ámbitos concretos vinculados al pensamiento didáctico con los que suele pasar dos cosas: o bien se mencionan como elementos aislados de la didáctica transformándola exclusivamente en respuesta y mirada técnica; en donde estos elementos aparecen al margen de las circunstancias socio-históricas-políticas y al margen de los contextos específicos de escolarización y de los sujetos que en ellos participan. O bien han quedado excluidos del discurso didáctico, muchas veces transformado en teoría curricular, en donde se ha cuestionado la situación anterior y se ha insistido en mostrar aquellos aspectos silenciados o negados

por este discurso. Por tanto me he querido sumar a aquellos intentos por construir un discurso sin el sesgo existente en ambos: la acción educativa debe desarrollarse con sujetos singulares y en contextos particulares, los cuales se encuentran atravesados por dimensiones políticas, sociales y económicas; pero siempre supondrán formas de hacer y saber sobre el mundo unidas en la acción, con un trasfondo ético-teológico, tal como vengo insistiendo a lo largo de toda la tesis.

El valor de la acción educativa se encuentra en los contenidos que pretende comunicar y en las formas de hacerlo. No podemos establecer una separación entre ambos, no en la acción educativa; aunque ambos, fuera de ésta, puedan ser objetivados analíticamente por separado. Las formas en la acción educativa son también contenido, a la vez que potencian las posibilidades del sujeto de construir su propio conocimiento. El conocimiento, sobre todo los más explícitos, vienen demarcados externamente; es en la concreción del mismo, en su traducción a objeto de enseñanza, en su ubicación en coordenadas espacio-temporales, donde entra el pensamiento didáctico de los profesores.

La acción educativa sería un proceso conjunto, profesores y alumnos, contextualizado, de transformación y construcción de conocimientos; éstos, como producto cultural, aparecen tanto como objetivaciones y como proceso de subjetivación, de apropiación del sujeto, aparecen tanto como manifestación de un conocimiento apropiado, como interiorizado, como proceso de construcción interna del sujeto; constituyendo ambos (externalización-internalización u objetivación-subjetivación) en la acción educativa un único proceso dialéctico de idas y vueltas.

Está claro que la experiencia educativa como un todo es la que socializa, la que provoca determinados efectos, la que hace al sujeto. También está claro que no es posible explicitar todo aquello factible de ser provocado por una acción educativa o una secuencia o conjunto de éstas, algo a lo que Jackson (1999) denominó *enseñanzas implícitas*. Considero que esto es así por varias razones:

- No existe en este tipo de acciones, y tal como se explicó anteriormente, una relación unívoca de causa-efecto. Se habla más bien de un proceso de construcción dinámico -no lineal- con los avances y retrocesos que supone la construcción de sentido -la comprensión- que forma parte de la naturaleza de dicho proceso.
- No es posible prever todas las construcciones que realizará un sujeto en los procesos promovidos por las acciones educativas. Las acciones educativas son procesos abiertos y sólo ciertos aspectos del mismo pueden ser más o menos previstos de la misma manera para todos los sujetos implicados.
- Y aunque esto fuera posible, tampoco tiene sentido fragmentar una acción educativa, una experiencia, en todo efecto factible de ser provocado. El sentido, la comprensión, no es la suma de todos los presumibles efectos que puede adjudicarse fragmentadamente a una determinada acción educativa o secuencias de éstas. Estos intentos han sido ya duramente criticados (Gimeno, 1982).
- Varios aspectos de la acción educativa no se definen en su contexto de desarrollo, vienen definidos por los contextos que la atraviesan: conflictos externos a la escuela, tensiones sociales, valoraciones, concepciones, etc., que

también forman parte de la acción y son provocadores de efectos varios que no pueden ser previstos de antemano.

Por otro lado, en ocasiones, puede que no interese explicitar -o que interese no hacerlo- todos los supuestos sociales, políticos o económicos que subyacen a las acciones educativas.

Por tanto, siempre existirá una dimensión implícita que deberá el pensamiento didáctico, en la medida de lo posible, dirigir la atención; pero sin la obsesión imposible de querer atrapar la complejidad en tecnicismos inútiles, ya que coexistirá con la dimensión explícita, conformando ambas dimensiones la acción educativa. Ésta será una expresión total de la cultura, no sólo de la académica, proveniente de las disciplinas y sus transformaciones didácticas, sino también de cualquier otro elemento simbólico de la misma: concepciones, valores, creencias, formas de hacer, formas de interactuar, etc. En este sentido la cultura atraviesa la escuela y la abarca mucho más allá de las especificaciones curriculares. Debemos, entonces, darle una connotación amplia al concepto de contenido, afirmando con Bernstein (1988) que son todo aquello que ocupa el tiempo escolar o de enseñanza.

El pensamiento didáctico ubica a los profesores como intérpretes del currículo, es decir la propuesta de enseñanza socialmente definida -tanto en los aspectos explícitos como implícitos- y de los contextos y los sujetos implicados en el desarrollo de la misma.

No olvidemos que estamos hablando de educación secundaria obligatoria, en donde esta obligatoriedad tiene un sentido a nivel social, pero no tiene por qué tenerla para aquellos que deben participar de la misma; busquemos entonces que también tenga un sentido para éstos. Hablar de profesores de educación secundaria obligatoria, es hablar de una etapa educativa pero también, en España, es hablar de lo que socialmente se considera necesario/válido/imprescindible para el desarrollo de la ciudadanía.

La parcelación del conocimiento en la enseñanza puede ser una de las causas de la falta de sentido que tiene ésta para muchos estudiantes, la desconexión de ésta con el mundo de la vida. Esto tiene varias consecuencias:

- Nos aleja de aquellos temas de relevancia actual que muchas veces no podemos reducirlos a una disciplina.
- Por otra parte, según Gimeno (1992:212) “el saber parcelado en materias revela su utilidad muy tarde a los alumnos para que éstos puedan explicar el mundo” y “refuerza las relaciones jerárquicas en educación, pues se tiene que imponer con disciplina lo que no tiene sentido por sí mismo”.

Volviendo entonces a la construcción global del sentido, de la significación del mundo de la vida, es evidente que no puede reducirse a las instancias específicas y fragmentadas de cada disciplina (éstas nacen con la intención de explicar determinados sectores del mundo), ni siquiera existen garantías de que este sentido surja de la suma del total de materias definidas para determinados cursos de una determinada etapa educativa.

En este sentido, la unidad necesaria no se dará espontáneamente. Por eso, el pensamiento didáctico debe trascender la asignatura concreta para ubicarse como parte de una propuesta educativa global; en una interacción permanente entre el individuo y la sociedad. El pensamiento didáctico se aproxima a los contenidos no desde la naturalidad que puede suponer el aceptarlos como dados a-problemáticamente, supone reflexiones continuas sobre por qué se debe enseñar, qué se pretende, qué aporta a la formación del ciudadano, del sentido. Respuestas que deben buscarse en una reflexión compartida, colegiada; aunque esto no quita que cada profesor ejerza su propia búsqueda, irremplazable, por cierto. Estas preguntas ayudan a ubicar nuestras experiencias como profesores y las experiencias de los alumnos, que son las acciones educativas, en marcos de sentido para unos y otros.

La representación de la cultura que usa el currículo, los libros de texto y el mismo profesor, son siempre una posible representación de mundo de la vida. Pero no olvidemos que los alumnos tienen también sus propias representaciones desde mucho antes de comenzar la escolarización; viven en un mundo cargado de significados que aprenden desde que nacen, en sus interacciones cotidianas. Dentro de esos sentidos se encuentran las diversas teorías que desarrollan para explicarse el mundo que los rodea (Gardner, 1993), tienen sus representaciones. Como sostiene Bruner (2002:27) “los sistemas simbólicos que los individuos utilizaban al construir el significado eran sistemas que estaban ya en su sitio, que estaban allí, profundamente arraigados en el lenguaje y la cultura”. Por tanto hay que cuidar el sentido de aquellas representaciones del mundo de la vida para evitar incomprensiones o distancias insalvables.

Cómo se articulan entonces, estas representaciones generales, del currículo, pensadas para mí y para cualquiera, con las circunstancias concretas que los alumnos tienen y que definen su mundo de la vida. Como representaciones ubicadas en el currículo, suponen una opción política de construcción del mundo de la vida; pero deben penetrar/interactuar con mis circunstancias y las del otro. Y no podemos desconocer que toda forma de representación niega aspectos del mundo, en tanto no son un espejo del mundo sino una forma de interpretarlo, ésta no puede contener todos los rasgos que se hacen presentes a través de los sentidos y la cognición. Como sostiene Eisner (1998:41) “las escuelas como instituciones y la educación como proceso deben fomentar la capacidad del estudiante para comprender el mundo, tratar eficazmente los problemas y adquirir gran variedad de sentidos en las interacciones con todo ello”.

Nuevamente aquí se ubica el pensamiento didáctico que orientado por esta interpretación, sabiendo que la respuesta deberá encontrarla en los contextos específicos y con los sujetos singulares; teniendo claro que deberá encontrar una respuesta, una forma de hacer, unas acciones educativas que constituyan la respuesta posible en una aquí y ahora concretos, pero siempre con miras a trascender mi individualidad, mi aquí y ahora concretos, con miras a ampliar contextos de significación e interpretación.

CAPÍTULO IV
LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO DIDÁCTICO
COMO INTENCIÓN DE LAS PROPUESTAS DE
FORMACIÓN DEL PROFESORADO

1. INTRODUCCIÓN: CONTEXTUALIZACIÓN

Si en los capítulos anteriores procuré construir un marco interpretativo de los aspectos centrales del pensamiento didáctico y sus características en tanto conocimiento de los profesores; en este capítulo ampliaré el tema ya iniciado sobre el *conocimiento de los profesores*, deteniéndome en diversos aspectos del mismo. Por otro lado, me centraré en cómo el pensamiento didáctico se hace presente en la actualidad, o podría hacerlo en otros escenarios imaginables, de la formación docente, y cómo éste se construye, o puede hacerlo, por medio de las propuestas formativas.

En consecuencia este capítulo contribuirá a profundizar en la comprensión del conocimiento/pensamiento didáctico, cobrando especial sentido una vez explicados aquellos conceptos que enmarcan esta tesis y la comprensión del pensamiento didáctico, desarrollado en el capítulo anterior. Eso no significa que dé por concluido el marco interpretativo del pensamiento didáctico, éste seguirá ampliándose en este capítulo en la medida en que el fenómeno de conocimiento -en este caso las experiencias formativas del futuro docente- y el objeto de conocimiento -en este caso el pensamiento didáctico- se encuentran en una correlación que no debemos fragmentar.

La comprensión del pensamiento didáctico y de su formación, forman una unidad que es objeto de la totalidad de la tesis, razón por la cual, a medida en que siga avanzando en la misma, espero seguir aportando más claridad a aquello que constituye este objeto y este fenómeno. Por tanto, además del ampliar, como ya dije, lo desarrollado sobre el conocimiento de los profesores, en este capítulo procuraré enmarcar el desarrollo del pensamiento didáctico en las prácticas de formación del profesorado, actuales y posibles, para lo cual dedicaré gran parte del mismo a su descripción y análisis, tanto de aquellos aspectos que tradicionalmente se vienen desarrollando dentro de este campo, como aquellos otros que pudieran vincularse directamente con mi propuesta; aunque, en cualquier caso, mi propuesta deberá contextualizarse en los marcos teóricos y las prácticas existentes.

Para empezar quiero aclarar que me centraré en el análisis de la *formación docente*, para lo cual, si bien no se debe desconocer el aspecto laboral del profesorado, me detendré fundamentalmente en aquellos aspectos directamente vinculados con las prácticas formativas o las propuestas de formación del profesorado de educación secundaria, antes que en el análisis de éstos como trabajadores o profesionales. Aunque se puedan establecer distintos tipos de relaciones entre estos aspectos y en ningún caso es conveniente ignorarlos ya que siempre estarán presentes de alguna manera. Tampoco voy a detenerme en los aspectos sociales, políticos o económicos vinculados con la formación docente o el profesorado; aunque sé que los procesos formativos del profesorado no se realizan al margen de estas realidades. Ya lo he mencionado en reiteradas oportunidades en los capítulos anteriores y existen numerosos desarrollos específicos sobre esta temática.

Me interesa sobre todo profundizar en lo que he denominado pensamiento didáctico, el conocimiento que supone, y el desarrollo de éste por medio de las propuestas de formación del profesorado; en ello voy detenerme y a profundizar, centrando aquí cualquiera de las otras variables recién mencionadas que no quiero ignorar sino integrar en la unidad del fenómeno explicado. Es decir que estos aspectos si bien no serán objeto de un análisis específico quedarán sumergidos en el eje central de la tesis: *la construcción del pensamiento didáctico*.

La formación del profesorado como campo de estudio y como práctica profesional es producto de un proceso histórico. Hoy en día, existe un cuerpo de conocimientos estructurados en torno a esta práctica que, en la medida que aporte al eje central de esta tesis, incluiré en este capítulo. En este sentido, todo lo desarrollado en la tesis hasta este punto, deberá ir apareciendo para interpelar y/o dialogar con los avances teóricos específicos de este campo. Una pregunta aparece en el fondo, vinculada a mis páginas anteriores y, principalmente, al capítulo que ahora comienzo, ¿cómo podemos generar una *acción formativa* que posea en sí misma las características que esperamos que luego poseen los profesores y sus prácticas? Utilizo aquí el concepto de acción en el mismo sentido empleado en el capítulo I, es decir para dar la idea de algo dinámico, que se está haciendo, que une formas de hacer y formas de saber. Además prefiero hablar de acción formativa y no de propuesta formativa, en tanto que este segundo término alude a un plan, pero no necesariamente a su concreción. Evidentemente el pensamiento didáctico debe estar ya presente en las acciones formativas para poder construirlo, aspecto que nos lleva, y posteriormente abordaré, a los formadores de formadores.

1.1. La formación de profesores de educación secundaria en España.

Hay que destacar que en los últimos años el campo de la formación docente se ha nutrido de numerosos estudios y desarrollos teóricos. Sin embargo, aunque se hayan producido avances importantes en cuanto a las concepciones vinculadas a la formación docente, y en el conocimiento del fenómeno educativo en general; pareciera que esto aún está lejos de extenderse a todos los ámbitos donde sucede la misma; teniendo en cuenta que la formación de los profesores secundarios en España tiene lugar potencialmente en cualquier carrera universitaria; sin hablar todavía de los ámbitos formativos anteriores incorporados a su biografía escolar. En este sentido, como se irá viendo en este capítulo, existen otros ámbitos que actúan como formadores de los futuros profesores; aunque éstos no han sido específicamente pensados para esta función.

Retomando la idea que quiero desarrollar, *los profesores universitarios* de las licenciaturas, ingenierías, etc., por lo general, no están incorporados al campo de conocimientos vinculados a la didáctica, a veces ni siquiera a las didácticas específicas (no suelen mantener interacciones con estas producciones teóricas) y, algo que aún resulta más serio para el tema que nos ocupa, por lo general *no están comprometidos con el desarrollo profesional docente*, sino con el desarrollo profesional en el campo de su licenciatura, ingeniería, etc. Y aquí, y así, transcurren los primeros 4 o 5 años de lo que inevitablemente debemos considerar la primera instancia de la formación del profesorado; o, aunque quizá no sea muy preciso el término en este caso, de la formación inicial del profesorado de educación secundaria.

Esa característica de la formación inicial de los profesores que se hace en las licenciaturas o ingenierías sin ninguna alusión a la profesión docente es quizá, por lo menos en parte, responsable de que, aunque desde la práctica y sobre todo la investigación educativa hayan podido darse ciertos cambios en la conceptualización de la formación docente, en gran medida vinculados con el trascender la exclusiva transmisión académica de conocimientos, haciendo ahora claras referencias al ámbito de la enseñanza, las nuevas concepciones/enfoques educativos permanezcan más en el ámbito de los desarrollos teóricos que en las prácticas formativas. Algo que ha tenido importantes repercusiones en las concepciones que sobre el conocimiento teórico tienen los profesores. Considero que esta característica del proceso de formación inicial de los profesores de educación secundaria, que los primeros 4 o 5 años se hagan *sin referencia alguna al desarrollo profesional docente*, eso en sí mismo, repercute fuertemente en que siga vigente, que se legitime y se vivencie exclusivamente el modelo academicista, al cual me referiré más adelante ¿Qué impacto genera en los futuros profesores el haber sido formados durante un período de 5/6 años sin referencias explícitas al ámbito profesional de la enseñanza?

Como vemos, podemos decir que en una primera etapa de la formación de los profesores de secundaria se hace *sin ninguna contemplación didáctica*, y es posible que los efectos de estas prácticas sean contrarios a cualquier aspiración que se enmarque dentro de un adecuado pensamiento didáctico, ya que las mismas serán interiorizadas con sus respectivos esquemas de acción y las diversas concepciones que las atraviesan en las que lo didáctico queda profundamente devaluado o totalmente ausente. Como sostiene González (1992:38) “en la enseñanza universitaria las notas negativas

dominantes provienen de la desconsideración de lo que significa enseñar y aprender [...]”.

Este es un rasgo importante de la formación de profesores para la educación secundaria en España, el cual, teniendo en cuenta el planteamiento de esta tesis, genera más de un interrogante. Si queremos profesores capaces de darle la máxima profundidad (conciencia y presencia), como se comentó en el capítulo I, al trasfondo ético-teleológico de la acción educativa, es necesario generar propuestas formativas específicas que constituyan ellas mismas la explicitación de este trasfondo en la acción formativa. La construcción del sentido debe estar presente en la formación del profesorado, y en el trasfondo ético-teleológico de la misma.

Educar, en el marco de un proyecto de estas características, nos ubica en la necesidad de pensar en una acción educativa que sea para el sujeto una clara oportunidad de emancipación (Freire, 1985; Habermas, 1995; Martínez Bonafé, 2005), de aumentar su conciencia como sujeto en el mundo. Y evidentemente nos traslada al ámbito de la formación de profesores, en este caso de educación secundaria, para que éstos sean capaces de imaginarlas, pensarlas y concretarlas en sus prácticas profesionales específicas.

Sin embargo, este asunto no resulta tan sencillo, en primer lugar porque, como vemos, una parte importante de la formación de los profesores se hace sin tener presente la tarea docente. Los profesores de estas licenciaturas o ingenierías no piensan en ésta cuando enseñan; y este no es un asunto menor. Asimismo, y lamentablemente, la

mayoría de los profesores universitarios no tienen una formación específica para la enseñanza en general (Fernández Pérez, 1989), lo que se ve reflejado en el bajo nivel didáctico de la enseñanza universitaria; con lo que esto puede suponer especialmente para aquellos que vayan a dedicarse luego a la docencia. Por su parte Vez y Montero (2005), refiriéndose a los profesores universitarios, “advierten de la frecuencia con la que la formación docente (inicial y permanente) descansa sobre la base de formadores de índole bastante inferior a lo esperable para el desempeño de funciones de esta naturaleza” (Ibíd.:107).

Sobre este mismo aspecto Torrego (2004) afirma que a los profesores universitarios nadie les enseña a ser profesores, algo que tienen que aprender por sí mismos, por ensayo y error. “La universidad actúa como si diese por sentado que el profesor universitario no necesita un aprendizaje específico, que el simple dominio de la materia permite obtener éxito enseñándola” (Ibíd.:263). ¿Cómo evitar, luego, que los supuestos subyacentes a esta situación, se incorporen como concepciones implícitas de los potenciales profesores y de sus prácticas?

Algo paradójico que sucede con frecuencia en la formación de profesores es que muchos de los formadores de formadores nunca han tenido una experiencia directa (personal) sobre aquello a lo que hace referencia su discurso docente; muchos no han formado parte, por medio de la acción, del fenómeno sobre el que intentan enseñar. Se produce o se refuerza un modelo de práctica educativa en el que los poseedores de las teorías son unos y los que deberán desarrollarlas, hacerlas presentes, son otros. La mayoría son investigadores, y en algunos casos, estudiosos de investigaciones que luego

explican (intentan transmitir) a los futuros profesores. Pero ¿cómo es posible que los formadores de formadores trasciendan la mera explicación si ellos ni lo han investigado, ni es parte habitual (ni ha sido) de sus propias prácticas profesionales? A lo que se agrega que muchas veces los rasgos de la teoría que enuncian no se encuentran presentes en la práctica que generan para que este conocimiento se haga presente.

No quiero decir que no sea posible ser un buen profesor de profesores sin haber transitado, en algún momento de su historia profesional, por alguna de las etapas del sistema educativo sobre las que habitualmente enseña. Pero sí considero que el haber trabajado aporta un tipo de conocimiento que no se puede obtener de otra manera, ya que sólo en la acción educativa, tal como lo he desarrollado anteriormente, es posible que se encuentren presentes, en forma de unidad, lo denominado como teoría y práctica, y que yo he definido como la unidad entre (organismo)-conocimiento-pensamiento-acción-(existencia), y ser fuente a su vez de conocimientos para los profesores. Aunque también hay que reconocer que desde los modelos etnográficos es posible construir un conocimiento cercano a la práctica, desde donde las acciones se realizan.

Pero el asunto que quiero plantear es si se ha sido o no profesor, si se ha ocupado el rol profesional que uno mismo está intentando formar. En algunas profesiones, especialidades o trabajos, sería impensable que no fuese así, y eso que en este caso (como muchos de ellos explican) hablamos de un fenómeno que no es posible atrapar sin más, por medio de conceptos o tramas analíticas. En donde resulta imposible (valga obviedad) que por el solo hecho de reproducirlas por medio del discurso vuelvan

a cobrar existencia los fenómenos representados. Entonces, si la complejidad del fenómeno educativo no puede ser atrapada por las tramas analíticas para luego ser reproducida por medio del lenguaje, ¿qué queda para su conocimiento? Por un lado el haber sido parte del mismo y por otro el generar un fenómeno que, de alguna manera, contenga al fenómeno que se quiere conocer, que los aspectos del mismo sean factibles de hacerse presentes. No quiero decir que las tramas analíticas no sean útiles, sin duda constituyen una forma de aproximarse al fenómeno; pero sí las formas en que se hacen presentes las tramas analíticas no contemplan en sí mismas ciertos rasgos, no constituirán una oportunidad para participar en el fenómeno.

Tampoco quiero dar a entender que el solo hecho de ser parte del fenómeno aporte un conocimiento útil/válido que luego pueda ser enseñado; simplemente quiero remarcar este hecho: el haber conocido el fenómeno educativo que se enseña sólo por medio de las tramas analíticas, no es lo mismo que haberlo hecho en combinación de ambos aspectos a los que me estoy refiriendo: haber sido parte del fenómeno que se quiere enseñar y haberse enriquecido por las tramas analíticas existentes y los procesos reflexivos realizados en los contextos de las acciones educativas.

Por eso insisto en esto, muchos profesores de futuros profesores nunca han ocupado el rol profesional sobre el que están formando; y muchos de ellos no han sido formados como profesores en ningún sentido, realidad bajo la cual subyacen concepciones muy alejadas de las que estoy planteado en esta tesis y de lo que resulta necesario para la construcción del pensamiento didáctico.

Expongo esta situación fundamentalmente a modo de pregunta, de duda; y es posible que sea necesaria alguna investigación para arribar a alguna conclusión más o menos fiable sobre este asunto. Pero este modelo, en el que el que enseña a ser profesor de un nivel o etapa educativa concreta nunca lo haya sido en la misma, genera desconfianzas y refuerza la idea de separación entre la teoría y la práctica. Incluso cuando los profesores en su práctica profesional posterior a su formación observan que muchas de las cosas que le han enseñando no son viables (no son útiles para interpretar o actuar en un contexto profesional determinado), van construyendo una idea devaluada de la teoría, ya que lo que los expertos/los teóricos les han enseñando no es útil para su ejercicio profesional.

Por otra parte y teniendo en cuenta los aportes de Vygotsky (1987) sobre la zona de desarrollo próximo -algo también frecuentemente enseñado-, está claro que es necesario tener en cuenta la distancia óptima entre el formador y el futuro profesor para poder generar un diálogo que invite al cambio, a la reflexión, al análisis. Hay que tener en cuenta el punto de partida para lo cual el que enseña debe saber de qué habla, conocerlo por sí mismo, haberlo vivido; si no es así, sería difícil establecer esta zona en la que es posible el conocimiento.

Quizá en los campos profesionales más técnicos sea posible separar la teoría y la práctica, es decir en donde lo importante y lo necesario es saber aplicar rigurosamente un saber aprendido. Quizá aquí las tramas analíticas puedan reproducir en su discurso el fenómeno al que se refieren, y eso sea suficiente para conocerlo. Pero no creo que lo sea

en campos complejos, que no son exclusivamente técnicos; algo que el modelo recién comentado sí transmite y refuerza, aunque a veces desde las teorías enseñadas se critica.

Vinculado con esta situación Fernández Pérez (1995:135) habla de una esquizofrenia profesional para referirse al hecho de que los docentes se “autoestiman por la temática científica a la que se dedican, no por la profesión que ejercen”, la enseñanza; con lo que conlleva de negativo y de implícito en cuanto desvalorización de la profesión docente. De allí que una de las acciones prioritarias que propone este autor para la reconversión profesional pendiente sea la de propiciar “que los profesores pudieran empezar a autoperibirse como profesores de, al menos con la misma intensidad y satisfacción personal y social, con la que se autoperiben como licenciados o especialistas en” (Ibíd.:194).

Como vemos, la formación del profesor de educación secundaria transcurre en parte en una instancia donde ésta no se explicita como parte de la misma. Pero el tema no queda aquí, la universidad como tal debería formar ciudadanos y tiene un compromiso ético en este sentido (Giner de los Ríos, 1916); y en cualquier caso es necesario evitar que “el estudiante universitario puede convertirse fácilmente, y casi sin darse cuenta, en un eslabón más de una cadena donde puede desarrollar su profesión pero que ha perdido el sentido de su quehacer” (Esteban y Buxarraus, 2004:99). La misma experiencia universitaria debería ser una oportunidad para el desarrollo ético y el compromiso ciudadano (que son parte también del pensamiento didáctico), base también de una formación del profesorado. En la universidad deberíamos “ubicar la

posibilidad de una construcción colectiva de un proyecto político para la educación del sujeto y el desarrollo de la ciudadanía” (Martínez Bonafé, 2005:52).

Pero si las cosas son así, en qué medida se puede decir que la formación de las licenciaturas o ingenierías forma parte de la formación del profesorado. En primer lugar lo es porque así lo establece la normativa vigente (es un requisito). Por otro lado lo es porque, aunque de forma tácita, todas las experiencias educativas que forman parte de la historia escolar del profesor han influido en la construcción de concepciones diversas que luego repercuten en su práctica profesional, algo que desarrollaré específicamente más adelante. Finalmente, porque la formación disciplinar recibida constituye un elemento de suma importancia para su ejercicio docente.

De todos modos, para que este último aspecto realmente se transforme en un componente útil para la práctica profesional, deber ser enmarcado en otro proceso formativo específico, su formación como profesor. Es cierto que éste podría formar parte de aquel, sin embargo en la normativa vigente en España son dos instancias separadas.

Es posible que aún queden resabios de aquellos que no consideran necesaria una formación docente específica; aún pareciera que circulan ideas que defienden esta postura. Ideas poco contrastadas que consideran que “profesor se nace, no se hace”, que cualquier conocedor de una materia puede enseñarla (Montero, 2002), que la voluntad es suficiente, etc. Sin embargo hace ya tiempo que se viene solicitando una pronta y necesaria formación docente específica, mostrando lo insuficiente que resulta la

formación exclusiva en un campo disciplinar determinado (Hernández y Sancho, 1989; Montero, 2002; etc.), empezando por la que necesitan los profesores universitarios (Fernández Pérez, 1985 y 1995).

Hasta el año 2004 estuvo vigente el modelo de formación específica de profesores para la educación secundaria establecido por la Ley General de Educación de 1970, basado en una clara, y recién mencionada, diferenciación entre la amplia formación disciplinaria y la breve e insuficiente formación pedagógica (Baena, et. al.; 1998 y Prats, et. al., 1998; etc.). Este modelo se concretó por medio del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), regulado por la Ley General de Educación, artículo 102.2b y la O.M. de 8 de junio de 1971.

Recientemente, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, volvió a legislar sobre este tema; estableciendo que “para impartir las enseñanzas de Educación Secundaria, de la Formación Profesional de grado superior y las enseñanzas de régimen especial, además de las titulaciones académicas correspondientes, será necesario estar en posesión de un título profesional de Especialización Didáctica” (BOE nº 307, artículo 58.1). Este artículo ha sido desarrollado posteriormente por el Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el título de Especialización Didáctica. Por tanto, como se observa, la formación profesional específica para el ejercicio de la docencia sigue siendo un apéndice exigido una vez obtenida otra titulación académica, es decir, se continúa con el modelo diferenciador anterior. Poco se ha hecho en este sentido “para acabar con la pretendida

dicotomía entre el conocimiento de una asignatura y su didáctica” (González, 2002:239).

Las titulaciones académicas exigidas como requisito para poder realizar la especialización en didáctica son estudios conducentes al título de licenciado, ingeniero o técnico superior. Estos estudios se caracterizan por brindar el cuerpo de conocimientos de un campo disciplinar o profesional determinado; fundamentalmente, constituyen un ámbito para la adquisición de un conocimiento construido, objetivado; y en pocos casos, del proceso social de construcción de esta objetivación (historia de la ciencia). Y mucho menos del proceso de subjetivación, de construcción del conocimiento por parte del sujeto. Hablamos en teoría de un conocimiento -y los supuestos que éstos suponen- actualizado dentro de una determinada comunidad científica y/o profesional (expertos), que deberá dominar el estudiante (novato), para poder desempeñarse, posteriormente, en dicho campo profesional⁴. Este proceso dura entre cuatro y cinco años -o más, según los casos- para licenciaturas o ingenierías; y aproximadamente dos años para los estudios de formación profesional de grado superior. Una vez obtenidas estas titulaciones, aquel que desee dedicarse a la docencia, deberá obtener el título de especialización didáctica, cuyos estudios se organizan de la siguiente manera: materias comunes 25,5 créditos; materias específicas, 12 créditos; materias complementarias u optativas, 11 créditos y prácticas, 12 créditos.

Esta nueva propuesta lleva poco tiempo en práctica, por tanto, aún es difícil valorar su desarrollo. Lo que está claro, al menos a simple vista, es que supone un

⁴ Utilizaré el término profesional de forma genérica, incluyendo en el mismo a cualquier titulado de licenciatura, ingeniería o tecnicatura.

avance en cuanto a la carga horaria exigida anteriormente. Hasta esta última propuesta nos encontrábamos, como vimos, con dos tipos de exigencias claramente diferenciadas; por un lado, al igual que ahora, aquella vinculada a la licenciatura o ingeniería, donde para poder desempeñarse en un determinado campo profesional el aspirante debía someterse de forma sistemática, y relativamente intensa, a una serie de experiencias formativas para transformarse en un profesional novato en un campo determinado. Y, por otro lado, la exigida para obtener, el entonces CAP, de 300 horas de duración.

Por tanto, la propuesta actual, aunque siga proponiendo la formación específica para el ejercicio de la docencia como un apéndice de otra formación académica/profesional, supone el doble de la carga horaria de la propuesta anteriormente en vigor. Aunque queda por ver si efectivamente termina siendo así ya que da la posibilidad de convalidar créditos con materias cursadas con anterioridad, donde podrían estar comprometidos la mitad de los créditos, o más; con lo que quedaríamos donde estábamos. Por tanto, más que las prescripciones legales o los diseños formales de planes para la formación del profesorado, interesa lo que efectivamente termine sucediendo en las experiencias formativas para la cualificación profesional de los futuros profesores que cada centro de formación organice y desarrolle. Como así también, la valoración social que, a la luz de las exigencias formativas reales, se le dé a la formación específica que el profesorado necesita para ejercer sus funciones. Y lo que no se puede perder de vista es que, aunque ahora exista una nueva propuesta de formación docente, es necesario tener en cuenta que el modelo anterior ha estado vigente unos 35 años; por lo tanto, muchos de los esquemas de acción

y rutinas que éste ha generado puede que sigan vigentes en tanto no se transformen en objeto de análisis e investigación.

Lo que sí aparece como una continuidad es la fragmentación entre la primera formación académica -licenciatura o ingenierías- y la específica para ejercer la docencia; las lógicas implícitas en estas formaciones, como se ha dicho, son distintas. Cada licenciatura plantea la relación de unos determinados conocimientos con unas parcelas del mundo de la vida. Enseña a conocer y a operar en dichas parcelas: un médico, un ingeniero, un sociólogo, un filólogo, etc.; se prepara en lo que una determinada comunidad de científicos o expertos entienden que es el perfil de estas profesiones y, salvo excepciones, no entra allí la docencia. Son perfiles específicos y, aunque es cierto que el perfil de la docencia exige unos determinados conocimientos propios de las disciplinas, la formación de éste trasciende en varios sentidos la lógica exclusiva de la formación en una disciplina.

Si analizamos la formación del profesorado de secundaria como un proceso total, que comienza en una licenciatura o ingeniería, con lo que ya éstas tienen de fragmentadas como proceso formativo, y continúa con un curso específico de especialización didáctica, cada uno de éstos con entidad independiente (desde el momento en que institucional y administrativamente, son autónomos), debemos decir que el currículo de formación del profesorado está fuertemente fragmentado. Sobre esto Marcelo (1994:245) nos dice que

[...] el curriculum segmentado es el modelo más común, y se configura por cursos débilmente conectados entre sí, de tal forma que se espera que sean los estudiantes quienes realicen la

integración por sí mismos. El curriculum segmentado aparece de dos formas: concurrente y consecutivo. En la primera, los estudios profesionales, la formación en contenidos, y la formación general se presentan al mismo tiempo. En el modelo consecutivo se proporciona a los profesores en primer lugar conocimiento general y especializado, y los conocimientos profesionales (pedagógicos) se dan a continuación.

Este último es el caso del currículo de formación docente para profesores de educación secundaria en España. A primera vista aparece como un proceso fuertemente fragmentado, con escasos o nulas instancias articuladoras. A tal punto que, como se comentó, en la mayoría de los casos, los primeros cuatro o cinco años se hacen sin referencia alguna a la profesión docente, e incluso con escasa o nula contemplación didáctica. Como se observa, la fragmentación en la formación del profesor para la educación secundaria es doble, por un lado existe una formación, tanto en la licenciatura como en el curso de especialización didáctica, caracterizada por asignaturas aisladas, sin conexiones entre sí; por otro lado existe, como se observa, una clara separación entre los conocimientos disciplinares y aquellos más vinculados a la didáctica.

Específicamente sobre el actual título de Especialización en Didáctica poco se puede decir por el escaso tiempo que lleva en vigor. Sin embargo, no mucho más se puede decir sobre el antiguo CAP ya que no he podido encontrar ninguna evaluación a gran escala del mismo. En uno de los pocos estudios que he encontrado realizado por Del Pro, et al. (2001) se aprecia que los profesores -objeto de la investigación- manifiestan diversas carencias vinculadas al CAP que han tenido que realizar para ejercer la docencia; éstas son:

- a. Las imágenes de los alumnos ofrecidas por dicho curso se presentan como homogéneas y muy alejadas de lo que luego ellos observan en sus propias prácticas.
- b. No se ofrecen alternativas para generar actividades tendentes a aquellos alumnos que no tienen disposición por aprender. Nuevamente, se ofrecen propuestas que sólo funcionarían en situaciones ideales supuestas en los marcos teóricos dentro de los cuales se realizan las mismas, pero no en contextos singulares reales.
- c. Faltan propuestas didácticas concretas.
- d. Es escaso el tiempo de prácticas.

De todos modos la valoración general realizada por estos profesores es positiva. Sin embargo, no es posible evaluar a este tipo de cursos sólo por los comentarios de aquellos que lo han realizado. Por otra parte el estudio mencionado parece limitado en cuanto a sus propias pretensiones, ya que no se consideran todas las variables posibles, y los que llevan adelante la evaluación tienen intereses en cuanto a que ellos mismos, de alguna manera, están involucrados con el CAP mencionado; son los que han diseñado dicha propuesta.

Las licenciaturas forman en las lógicas disciplinares y/o profesionales propias de los campos a los que hacen referencia. Lo mismo debería suceder con la docencia. En cualquier caso surge la pregunta de qué hacer en una formación específica, en qué centrar la formación en el plan estipulado para la formación del profesorado. Está claro que en ninguna formación inicial se pueden abarcar todos los aspectos necesarios para

el desempeño profesional. Por lo que estoy de acuerdo con Perrenoud (2004) en que una buena formación inicial debe llevar implícita la idea de formación continua.

Antes de referirme explícitamente a esta formación inicial no hay que dejar de mencionar que existen distintas corrientes que cuestionan la eficacia de la misma. Para Diker y Terigi (1997) muchos docentes no consideran que su formación inicial les haya ofrecido las herramientas necesarias para su desempeño profesional. Por otra parte, desde los análisis de la socialización profesional, se considera que el problema se encuentra “en las características mismas de la institución escolar que neutralizan el impacto de la formación inicial, imponiendo estilos de desempeño propios” (Ibíd.:137) y no tanto en la inadecuación de la propuesta de formación inicial. Sin embargo, considero que este es un planteo insuficiente ya que si sucede esto es, en parte, porque la formación es inadecuada; evidentemente la formación debe aportar claves para desempeñarse en diversos contextos.

En cualquier caso considero que el cuestionamiento sobre la eficacia de la formación docente inicial no lo es de su necesidad. Por lo tanto debemos abordar este asunto de forma tal que pueda pensarse y desarrollarse una propuesta formativa que sea capaz de construir el pensamiento didáctico. Para empezar es necesario remarcar que

la formación de los enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica. Las decisiones que pueden tomarse dentro de este campo tienen consecuencias profundas y a largo plazo sobre la orientación y el funcionamiento de todo el sistema educativo. Estas decisiones no son más que secundariamente decisiones técnicas y organizacionales (Ferry, 1991:49).

Es cierto que no podemos hacer caer toda la responsabilidad de este asunto en la formación inicial, pero tampoco debe ser ajena a la misma. En el trasfondo ético-teleológico de la acción formativa se juegan parte de las posibilidades del desarrollo del pensamiento didáctico y de su desarrollo posterior en las acciones que los profesores generarán en su futura práctica docente en los institutos. Su explicitación contribuye a la toma de conciencia necesaria para que, a partir de allí, sea objeto de atención continua, tanto para hacerla presente explícitamente en sus prácticas, como para continuar con su autoformación.

Dicho esto pasemos a analizar los diversos aspectos de esta propuesta formativa, teniendo en cuenta que ya en el capítulo anterior hablé de los conocimientos del docente comprometidos con el pensamiento didáctico. Por tanto, haré referencia a aquellos componentes, aún no mencionados, que resultan imprescindibles para construir el pensamiento didáctico. Quizá no tenga ningún sentido que ésta, la formación inicial de los profesores de secundaria, sea un salpicón de todos los aspectos posibles, quizá lo tenga más el hacer una selección razonada de ciertos aspectos que produzcan un gran impacto, que dejen algún tipo de huella en los futuros profesores y que siempre quede la formación abierta, continua como algo instaurado en la profesionalidad docente.

Siguiendo a varios autores (Shulman, 1987; Bromme, 1988; Carr y Kemmis, 1988; Marcelo; 1994; Davini, 1995 y 2002; Diker y Terigi, 1997; Giroux y McLaren, 1998a; Day, 2005, etc.) podríamos decir que la formación inicial del profesorado debería enmarcarse en los siguientes objetivos: a) el conocimiento del mundo, de sí mismo y del campo profesional docente; b) el conocimiento del campo

académico/científico sobre el que se enseñará, abarcando tanto la historia de la ciencia como posibles dimensiones interdisciplinarias del mismo; c) el conocimiento de los procesos por los que el conocimiento se transforma en conocimiento escolar y de los procesos por los que el conocimiento socialmente producido y ya contextualizado son apropiados por el sujetos (subjetivados); d) la comprensión de la acción educativa como fenómeno complejo: de la práctica en la que se inserta y de las múltiples prácticas que la atraviesan, abarcando los conocimientos acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y de los procesos institucionales en las que se desarrollan las diversas acciones educativas; y e) la comprensión del trasfondo ético-teleológico de toda acción educativa. Todo lo cual formando parte del pensamiento didáctico y ya he desarrollado, el capítulo anterior.

Por su parte Imbernón (1994:48) considera que “la tarea fundamental de la formación inicial consiste en el análisis global de las situaciones educativas y en la comprensión global de situaciones de formación”. Aunque quizá, no se pueda ser tan general ya que si bien es cierto que en la formación inicial no es posible hacer referencia a un ejercicio profesional propio, sí es posible hacer referencias específicas a las acciones educativas teniendo en cuenta que, como se dijo, desde pequeños ya están incorporados en diversas prácticas educativas.

Por otro lado, Prats (1998) considera que las materias de una formación específica para ejercer la docencia en secundaria podrían agruparse en los siguientes bloques: a) la profesión y la acción docente, b) los contextos de intervención educativa, c) psicología del desarrollo, de la adolescencia y de la educación; o, dicho en otros

términos, características de los contextos donde se desarrolla la enseñanza y aquellos que la atraviesan, y de los sujetos implicados en la misma, d) didáctica y currículo, e) tutoría, orientación, diversidad y fracaso escolar y f) técnicas docentes.

También debo mencionar que algunos autores ubican el proceso de formación de profesores como un proceso de “desarrollo de la persona” ya que son muchos los aspectos que hay que abarcar: sociales, cognitivos, afectivos, etc., que forman parte de personas con una historia vital y escolar concretas, etc. (Herrán, 1998; Ávalos, 2004; Perrenoud, 2004; etc.). En este sentido considero importante que en los procesos formativos de los futuros profesores debamos contribuir a formar un rol profesional/analítico/observador/crítico más que un rol de alumno. Alumno ya ha sido durante muchos años, es hora de que empiece a ser considerado como un futuro profesional, que aprenda a serlo más como un aprendiz que ha realizado una opción profesional que como un alumno que transita por la educación básica obligatoria. Esta idea supone cambios importantes en las experiencias que los formadores de formadores generan. Considerar a los futuros profesores como un grupo de trabajo, de indagación; como aprendices con un experto. Con esto no estoy haciendo alusión a lo que supone un aprendizaje artesanal, sino al vínculo que se establece -o puede establecerse- entre alguien que ha decidido -o aspira- ingresar a una determinada profesión y una persona que ya forma parte de la misma; en el marco de una profesión que exige la crítica, el análisis y saberes específicos vinculados a formas de hacer.

Así tratados, como futuros profesionales, y no como los alumnos que han sido siempre, podrán experimentar un cambio cualitativo. Podrán tomar la distancia

necesaria del rol educativo que han ocupado durante años y transformarse así en analizadores de aquello que han sido hasta ese momento: alumnos, y de sus propias prácticas como tales. Esta distancia les permitirá que sus propias experiencias educativas sean objeto de análisis y comprensión, y tomar su propia biografía como objeto de análisis para su propio aprendizaje y transformación en profesional. Evidentemente, en un marco de propuestas formativas que lo propicien.

De esta forma es posible que los futuros profesores puedan ser co-responsables de su propia formación ya que hay una elección y esto supone una responsabilidad; son estudiantes que han decidido incorporarse a un campo profesional. Por tanto, la propuesta formativa debería ser un proyecto socializador explícito en lo que implica este campo profesional, evitando que continúen ocultas dimensiones que lo han estado durante toda su historia escolar previa. Visto así, la formación del profesorado debería ser entendida siempre como un vínculo entre adultos⁵ (Fernández Pérez, 1989; Marcelo, 1994; etc.). Por su parte Day (2005) considera que las propuestas de formación docente deben facilitar experiencias específicamente pensadas para favorecer el desarrollo adulto; en este sentido se refiere a:

- Desarrollo ético-moral: orientado a los juicios morales fundados en principios, lejos de la conformidad indiscutida con las normas de los compañeros, sociales y legales, y dirigido hacia las normas autoevaluadas en el marco de la visión del mundo.
- Madurez del yo: desarrollo de una comprensión del yo y de los demás, más compleja, diferenciada e integrada.
- Crecimiento conceptual: desarrollo de niveles conceptuales superiores, lejos del pensamiento basado en estereotipos y clisés simples y orientado al reconocimiento de las diferencias individuales de actitudes, intereses y capacidades, y a una

⁵ La definición de adulto puede ser ambigua, pero me refiero fundamentalmente al potencial desarrollo cognitivo y moral (Piaget y Kolberg), por un lado; y al desarrollo del sujeto social, por otro.

creciente tolerancia de la paradoja, la contradicción y la ambigüedad (Ibíd.:89).

Entonces las experiencias formativas orientadas a la construcción del pensamiento didáctico deben prestar especial atención al desarrollo de la persona; en el ser docente no es posible separar estos aspectos.

1.1 El debate en torno a la profesionalización.

Dentro de la contextualización de este capítulo es necesario abordar esta temática ya que ha estado presente -y lo sigue estando- en mayor o menor medida en los debates y discursos sobre la profesión docente y las mismas propuestas formativas. Hasta este momento he usado el término profesional en su sentido más corriente, para referirme sin más a aquellas personas que realizan una determinada actividad laboral, en este caso, la docencia. Y así lo seguiré usando a lo largo de la tesis.

Sin embargo no puedo dejar de hacer referencia al debate que existe en torno a esta temática, parte del mismo reflejado, como he dicho, en las propuestas formativas comentadas anteriormente. Sin lugar a dudas el término profesional tiene ciertas connotaciones sociales, supone al menos cierto estatus, cierto prestigio, que los que no lo son no poseen. En las últimas décadas se ha escrito mucho sobre este tema aplicado al trabajo docente.

En lo que se refiere a la mera descripción de las características de un profesional, parece existir coincidencia entre ellos (Santos Guerra, 1995; Perrenoud, 2004; Day, 2005) en que un profesional posee una sólida formación teórica en un campo de

conocimiento concreto y la capacidad de enfrentarse a situaciones singulares; y que, en un marco de autonomía, son capaces de hacerlo con la creatividad necesaria que los contextos no totalmente predecibles exigen. Por tanto los profesionales serían aquellos que, gracias a sus conocimientos teórico-prácticos incluido, desde luego, su capacidad evaluativa/analítica, son

quienes mejor pueden saber lo que tiene que hacer y cómo hacerlo de la mejor forma posible [...] El grado de profesionalización de un oficio... es una característica colectiva, el estado histórico de una práctica, que reconoce a los profesionales una autonomía estatutario, fundado en una confianza, en sus competencias y en su ética. En contrapartida, asumen la responsabilidad de sus decisiones y de sus actos (Perrenoud, 2004:11).

Por otra parte Marcelo (1994) introduce el concepto de *empowerment*, empleado en Estados Unidos para referirse, entre otros, al profesorado. Es un término que no tiene una traducción literal al castellano, sería algo así como dotar a alguien de un determinado poder o poseerlo. Este concepto hace referencia a dos aspectos: uno político y otro epistemológico. En el primer caso se habla de proporcionar a los profesores mayor control y autonomía sobre sus propias condiciones de trabajo, aspecto que es ampliamente desarrollado por muchos autores (Giner de los Ríos, 1916 y 1924; Contreras, 1997; Perrenoud, 2004; etc.). En el segundo, se trata de potenciar que los profesores sean sujetos reflexivos y que poseen una sólida formación inicial. Exactamente en la misma línea Labaree (1999:19) habla de “dos elementos clave que han de formar parte de cualquier demanda que pretenda tener éxito con respecto a la mejora del status profesional de los docentes: conocimiento formal y autonomía en el puesto de trabajo” a los que hacen referencia los defensores del movimiento por la profesionalización docente.

Por su parte Santos Guerra (1995) en primer lugar describe lo que para él es un profesional y luego se refiere, específicamente, a los docentes. En este sentido sostiene que un profesional se distingue por lo siguiente:

a) un saber específico de carácter científico, no trivial, no de sentido común, que tiene cierta complejidad y que no está al alcance de todos los ciudadanos [...] b) Un nivel de institucionalización por lo que se refiere al ejercicio reglado de la profesión [...] c) Reconocimiento social de los profesionales como especialistas por parte de los ciudadanos [...] d) independencia o autonomía que les capacita para tomar decisiones de carácter social y de autorregulación del ejercicio (Ibíd.:40).

Sin embargo, al igual que otros autores (Hernández y Sancho, 1989; Perrenoud 2004; etc.) a la hora de referirse al profesorado, Santos Guerra (1995) considera que éstos, si bien gozan de estas características, no lo hacen de forma plena, por lo que habitualmente se les considera semiprofesionales. Para este autor hay además ciertas características de la profesión docente que los alejarían de los rasgos recién mencionados, principalmente en lo que se refiere al predominio de la individualidad, cuya máxima expresión se encuentra en el trabajo dentro del aula, y a que existe un gran peso de la prescripción frente a la reflexión, ya que gran parte de su trabajo viene regulado externamente.

Para algunos autores, el discurso sobre la profesionalización del docente ayudará a desarrollar un discurso teórico propio que tenga en cuenta la naturaleza específica del conocimiento del profesor necesario y de su construcción (Montero, 2002). En una posición diferente Densmore (1990:124) considera que el profesionalismo, cuando se refiere al campo de la educación, no supone “una categoría ideal, ni como una

descripción precisa o idealizada de las condiciones de trabajo, sino como una ideología que influye en la práctica de los profesores”. Para ella este término se refiere más a la preocupación por el estatus que socialmente supone el mismo que a unas características reales de un puesto de trabajo. El discurso de la profesionalización ha supuesto una lucha contra la proletarización, para otros, en cambio, éste último fenómeno hace que sea imposible aplicar la categoría de profesional a los docentes.

En cualquier caso, y más allá de los acuerdos o desacuerdos sobre si el docente es o debe considerarse como profesional, parece existir acuerdo en un parte importante de investigadores sobre estos temas en que las condiciones de trabajo de los docentes se están deteriorando. Fenómeno que ha sido denominado por muchos como proletarización. Densmore (1990) dice que se puede diferenciar entre proletarización ideológica y técnica.

La proletarización ideológica se refiere a la pérdida de control por parte de los trabajadores sobre las decisiones que afectan a los objetivos de su trabajo. La proletarización técnica significa la pérdida del control sobre las decisiones que afectan a la forma de materializar los aspectos técnicos de su trabajo (Ibíd.:127).

Aunque el término profesional -sobre todo aplicado a determinadas profesiones, entre ellas, la docencia- plantea una gran ambigüedad (Terhart, 1987; Hernández y Sancho, 1989; Santos Guerra, 1995; Montero, 2002; Perrenoud, 2004; etc.), lo seguiré empleando apelando a su uso difundido en la literatura. Sin embargo no quiero dejar de mencionar un último aspecto referido a la autonomía docente; las implicaciones éticas y políticas a nivel personal y social de las acciones educativas, quizá hagan difícil que queden en manos exclusivas del profesorado todas las posibles repercusiones de las

mismas. Aunque considero que se debería generar un consenso sobre la especificidad de un conocimiento docente que se refiera al trabajo que éste debe desempeñar. En este sentido, en esta tesis estoy defendiendo la idea de que el desarrollo del pensamiento didáctico supone dotar de especificidad a la acción de los profesores; una especificidad tan compleja que hace que el desarrollo del mismo resulte imprescindible para poder hablar, si se desea, de esta categoría profesional: profesor; y no de veterinarios, ingenieros, abogados, geógrafos, etc., que intentan enseñar.

2. CONOCIMIENTOS, DE ALGUNA MANERA PRESENTES, EN LAS PROPUESTAS FORMATIVAS ORIENTADAS A CONSTRUIR EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO.

En el apartado precedente desarrollé algunos aspectos generales vinculados a la formación docente y a cómo ésta se concreta en España; por otro lado, en el capítulo anterior he profundizado sobre lo que entiendo por pensamiento didáctico. En este apartado voy a centrarme en ciertas concepciones, conocimientos, que, de alguna manera se hacen presentes en las propuestas formativas. Ya sea porque son parte de los conocimientos que forman parte de las estructuras neuronales del sujeto, es decir que éste ha subjetivado a lo largo de diversos procesos. Ya sea porque son rasgos de las acciones formativas o de las propuestas existentes.

En este sentido, para empezar me detendré en los *modelos* a través de los cuales la literatura especializada sobre este tema intenta explicar las distintas formas de comprender, investigar y concretar la formación docente. En este sentido, y en función de los objetivos de esta tesis, por medio de estos modelos procuraré hacer un recorrido por gran parte de la producción sobre este campo, aunque no lo usaré para enmarcar o caracterizar, de forma exclusiva y estática, las propuestas formativas tendentes a

construir el pensamiento didáctico; algo que, como ya expliqué con las concepciones técnica, hermenéutica y crítica, resulta imposible. Posteriormente haré referencia a diversas concepciones que el sujeto ha incorporado a sus estructuras de conocimiento, pero que, por lo general, permanecen en un plano inconsciente o implícito.

2.1 Modelos de formación del profesorado.

Desde el punto de vista de la investigación, es decir, desde una mirada analítica de una parcela de la realidad, las formas de aproximarse al conocimiento de los fenómenos, en este caso la formación del profesorado, se ha enmarcado, como toda teoría, en unos determinados paradigmas que, además de guiar la investigación, han impactado directamente sobre las propuestas de formación del profesorado. Por tanto, bajo las perspectivas podremos descubrir los supuestos epistemológicos del positivismo, empirismo, tecnicismo, conductismo, constructivismo, hermenéutica, etc. En el intento específico de clasificar los supuestos teóricos de determinadas propuestas de formación del profesorado o sus concreciones, se suele hablar fundamentalmente de modelos o perspectivas, en este caso, emplearé ambos indistintamente.

El modelo es una forma de ordenar la realidad según un determinado marco conceptual, unos determinados supuestos; por tanto, el modelo ya impone a la realidad una forma de ordenarla, clasificarla, etc., y aunque es cierto que es la forma en que siempre, consciente o inconscientemente, nos aproximamos a ella, hay que reconocer que no constituye la realidad en sí misma y que ésta puede ser vista desde más de un modelo. Para Gimeno (1986:96) “el modelo es un esquema mediador entre la realidad y el pensamiento, entre el mundo y la ciencia; es el filtro de la información que

buscaremos en la realidad, una estructura en torno a la que organizar el conocimiento [...]”.

Sin embargo, no debemos perder de vista la función analítica que tiene el mostrar las acciones educativas como si éstas fueran en sí mismas los modelos de los que hablamos. Como sostiene Bunge (1981:43) “un modelo teórico de un objeto concreto queda con seguridad corto con respecto a la complejidad de su referente”; una comprensión profunda de lo que realmente sucede en las acciones implicadas en los procesos de formación del profesorado, nos debe llevar más allá de los modelos. Éstos existen de forma pura sólo en las tramas analíticas; en la práctica, las acciones suelen estar teñidas de las características de más de un modelo, y aunque en ocasiones puedan predominar características de un modelo por sobre otros, muchas veces suelen darse de forma simultánea. Como sostiene Marcelo (1994:190) “ninguna de las orientaciones o perspectivas explica y comprende en su totalidad la complejidad de la formación del profesorado”. Hecha esta aclaración veamos ahora los modelos o perspectivas que aparecen mencionados en la literatura sobre el tema.

Perspectiva académica:

Desde esta perspectiva se hace hincapié en la concepción de profesor como especialista de una signatura. Incluso, para algunos defensores de este modelo, los cursos de ciencias de la educación podrían ser un obstáculo para una buena formación disciplinar (Liston y Zeichner, 1993). Lo esencial para un profesor es que conozcan sólidamente su materia. Por su parte, Porlán y Rivero (1998), refiriéndose a este modelo, sostienen que

presentan un reduccionismo epistemológico academicista, según el cual el único saber relevante para la enseñanza es el saber disciplinar [...] Al mismo tiempo parten del supuesto de que es posible transmitir los significados de las disciplinas a través de su exposición ordenada, de manera que pasen de la mente del experto a la mente del profesor sin sufrir modificaciones, deformaciones, interpretaciones, o mutilaciones significativas [...] la formación se concibe como un proceso de adición fragmentada de parcelas disciplinares, e incluso, con frecuencia, de conceptos de una misma disciplina (Ibíd.:29-30).

Según estos autores esta concepción hace imposible que se cuestionen otras concepciones incorporadas de forma generalmente tácita ya que realmente se ignoran, no se presta ningún tipo de atención a otro tipo de variables ajenas al conocimiento disciplinar.

Sin embargo, dentro de esta perspectiva, Pérez Gómez (1992b) distingue al enfoque comprensivo. En éste el profesor es visto como un sólido conocedor de su campo disciplinar en el que se incluye no sólo la estructura lógico-conceptual de la materia, sino también los procesos históricos vinculados a la construcción del conocimiento. Desde esta variante se considera importante una sólida formación en aspectos tales como la estructura epistemológica de la disciplina y la historia y la filosofía de la ciencia.

Tanto en éste enfoque como en el anterior la formación del profesorado se concibe como adquisición de los conocimientos científicos de las disciplinas y, en este último caso, al considerarse los procesos de construcción del conocimiento, podríamos decir que tímidamente aparece la didáctica de las disciplinas. Lo que está claro es que ninguna de las variantes le da “demasiada importancia al conocimiento pedagógico que

no esté relacionado con las disciplinas o su modo de transmisión y presentación, ni al conocimiento que se deriva de la experiencia práctica como docente” (Ibíd.:401). Se observa que sólo se le presta atención al conocimiento objetivado, en el sentido que le he dado en el Capítulo II, producidos por prácticas de investigación; pero los procesos de subjetivación del conocimiento, es decir, de su construcción por parte del sujeto, no merecen el más mínimo reconocimiento. En otros términos, valoran un conocimiento sin sujeto, adentrándonos en las críticas realizadas por Husserl (1962) y que ya he desarrollado en páginas anteriores.

Por otra parte, en ambos casos subyace una concepción devaluada de la enseñanza, como algo inespecífico que puede ser realizado por cualquiera que posea una adecuada formación disciplinar. Otra concepción que subyace a este enfoque en la formación del profesorado es la brecha que se establece entre los procesos de producción y reproducción del conocimiento, en donde el futuro profesor, y los docentes en general, quedan en el segundo término (Davini, 1995). Sólo se reconoce el conocimiento pero la acción de conocer queda totalmente marginada (Husserl, 1962), con lo cual, deberíamos cuestionar la concepción de conocimiento presente (González, 2001), y su potencialidad para construir el pensamiento didáctico.

En el contexto español, en diversas concreciones educativas en general y de formación de profesores en particular, se pueden apreciar ideas vinculadas a esta perspectiva, muy especialmente en la forma en que se concibe la preparación de un profesor para la educación secundaria; como ya he explicado en páginas anteriores.

Sin embargo es necesario reconocer como positivo el valor otorgado a la formación académica, sobre todo el concepto de formación académica del segundo enfoque; algo que todos los especialistas reconocen como vital en la formación de profesorado. Evidentemente, y aunque como vengo sosteniendo a lo largo de la tesis no sea un conocimiento suficiente, es un conocimiento realmente necesario para una sólida formación de los profesores, aunque su necesidad se completa con la acción de conocer. Algo que se le cuestiona muchas veces a las propuestas de formación para profesores de educación primaria y que, por otra parte, la concepción de la segunda perspectiva, no siempre está presente en las propuestas formativas de las diversas licenciaturas o ingenierías.

Perspectiva tecnológica:

Esta perspectiva a diferencia de la académica, reconoce la dimensión práctica de la profesión docente; pero al igual que ésta, prioriza el saber disciplinar, proceden siempre con un saber definido externamente. La práctica se reconoce como ámbito de intervención o aplicación, pero no se le otorga valor epistemológico ninguno; es decir, no supone una fuente de conocimiento para los que se desempeñan en ella. A partir del reconocimiento de la práctica definen, siguiendo procedimientos externos al ámbito escolar, una serie de competencias que luego deben ser necesariamente descontextualizadas para ubicar en los planes de formación; y una vez allí ubicadas deben ser aprendidas como productos objetivos, más allá de los significados de los sujetos. Por tanto, “centra su atención en el conocimiento y las destrezas necesarias para la enseñanza, estando estas destrezas derivadas de la investigación proceso-producto” (Marcelo, 1994:193). Este enfoque dio origen, según este autor, a los programas de

“formación basada en competencias”, los cuales intentan desarrollar unos objetivos definidos operacionalmente; siendo las competencias docentes los elementos centrales de estos programas.

Una variante dentro de esta perspectiva la constituyen, para el autor recién mencionado, los programas de formación basados en la toma de decisiones, afirmando también que algunos programas que pretenden desarrollar la reflexión de los profesores se ubican en esta perspectiva; aquellos que entienden la reflexión como la utilización de destrezas y estrategias.

En cualquier caso, y de la misma manera que la perspectiva anterior, un rasgo central aquí es la dependencia de un saber definido siempre de forma externa a la práctica educativa. Así, aunque en este caso se presta especial atención a la práctica educativa, ésta sólo es objeto de aplicación de técnicas derivadas de las denominadas ciencias aplicadas; es decir que la ciencia elabora o determina una serie de competencias, técnicas, que se deben poseer, para saber aplicar en las situaciones de enseñanza; y esto es en lo que debe basarse la formación docente. Pero, a diferencia de la perspectiva anterior, en las concreciones que se han plasmado en propuestas formativas no se ha prestado suficiente atención a los conocimientos básicos de las disciplinas, sino a las técnicas o procedimientos que éstas determinan para la práctica educativa; aunque eso no significa que, dentro de su forma de concebir al conocimiento y a su construcción, esto no se busque. Tampoco, al menos en sus concreciones en propuestas formativas, se da importancia a los procesos de construcción del conocimiento; ni externos, en tanto que de esto se encargan los científicos o

investigadores, ni internos, en tanto predomina una concepción conductista sobre el aprendizaje.

Esta perspectiva se enmarca dentro de la tradición de la eficacia social (Liston y Zeichner, 1993), el amparo de la ideología desarrollista y el conductismo como conocimiento científico que justificó teóricamente gran parte de sus fundamentos y propuestas. Con esta perspectiva también se mantiene la separación entre la concepción y la ejecución de la enseñanza.

Así como a la perspectiva anterior le cuestionamos su escasa o nula consideración del conocimiento didáctico general, el desconocimiento de otros saberes no disciplinares y la rígida separación entre la producción y utilización de los conocimientos; esta perspectiva mantiene muchas de estas falencias, pero además presenta serias carencias epistemológicas en todos los frentes, ya que da relevancia a procedimientos, competencias, etc., sin profundizar en la estructura de las disciplinas de donde surgen, ni en otras reflexiones teóricas o ideológicas de sus fundamentos (Davini, 1995). Por otra parte, supone una concepción simplista de la realidad social, en tanto entiende que ésta puede ser reducida a una serie de categorías que se deben conocer para controlarla.

Sin embargo, antes de terminar y para no caer en el error criticado en el capítulo I, hay que destacar la insistencia que hace este enfoque en las formas de hacer vinculadas al trasfondo ético-teleológico de la acción educativa. No podemos caer en la ingenua postura que deja de lado estos aspectos, y hoy en día muchos aspectos

concretos de las prácticas educativas han desaparecido o no se saben hacer en tanto no son objeto de atención en las propuestas formativas.

Perspectiva personalista:

Según Marcelo (1994), y como ya comenté al final del capítulo anterior, esta perspectiva destaca el carácter personal de la enseñanza, en el sentido de que cada sujeto desarrolla sus estrategias peculiares de aproximación y percepción del fenómeno educativo. Resulta importante desde este enfoque el auto-descubrimiento personal, el tomar conciencia de sí-mismo, el autoconcepto.

El descubrimiento del modo personal de enseñar juega un papel fundamental en este programa, pues no se trata de enseñar el método más eficaz a todos los profesores en formación, sino el método más eficaz en función de las características personales de cada profesor en formación (Ibíd.:197).

Esta perspectiva ha tenido varios desarrollos en programas enmarcados en lo que a mi juicio podemos denominar el conocimiento implícito del profesor: mitos, creencias, concepciones, etc., (Clandinin y Connelly, 1988; Calderhead y Shorroch, 1997; Brownlee, 2004; Behar-Horenstein y Seabert, 2005; Fajet et al. 2005; etc.). El supuesto básico de estos programas es que los profesores poseen ideas, concepciones, teorías, etc. -se han empleado distintos conceptos- implícitas, que han adquirido en su historia vital en general y escolar en particular, y que se encuentran presentes en su práctica profesional. Es decir que para este enfoque “los procesos de pensamientos de los profesores no se producen en vacío, sino que hacen referencia a un contexto psicológico (teorías implícitas, valores, creencias) y a un contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc.)” (Marcelo, 1987:17).

Por tanto, ya que el supuesto es que las creencias o teorías implícitas que poseen los profesores influyen y determinan en parte su práctica, desde este enfoque se considera indispensable el trabajo sobre estos conocimientos, adquiridos de forma inconsciente y que permanecen implícitos en la actuación docente; ocupando un lugar central en el desarrollo profesional de los profesores.

También Herrán (1998), pero desde una concepción más amplia, podríamos decir que hace referencia a una formación desde esta perspectiva, en tanto y en cuanto, la formación abarca para él a la totalidad de la persona; ubicando a la formación profesional dentro de un proceso de maduración, evolución interior de la misma; siendo para este autor, el llegar al nivel más alto de conciencia su meta. Situados “en estas coordenadas, toda acción es cooperación que favorece directamente la humanización de los fenómenos” (Ibíd.:113).

Perspectiva práctica

La primera variante dentro de esta perspectiva se ha centrado en el valor de la experiencia en sí misma; tomando a ésta como fuente de conocimientos y aprendizajes. Es un enfoque que pone el acento en el aprendizaje por observación y experimentación, y en la formación del profesorado se da la mayor relevancia a la realización de prácticas de enseñanza. Esta perspectiva, también llamada artesanal, ha sido cuestionada por ser acrítica y conservadora, ya que se trata fundamentalmente de aprender observando las prácticas que otros realizan y luego poniendo en práctica aquello que se ha observado. Por esta razón Porlán y Rivero (1998) afirman que

el conocimiento basado en la experiencia, por sí solo, tiene un fuerte componente conservador; al ser el resultado de un largo proceso de adaptación a la cultura escolar y profesional dominante, ya que el sentido funcional de su existencia no viene determinado tanto por su capacidad para valorar la bondad y pertinencia de las actuaciones profesionales, como por la seguridad, estabilidad y sentido de pertenencia que aporta a los sujetos (Ibíd.:43).

En la misma línea podríamos decir que la práctica docente, con los rituales y esquemas de acción contruidos histórica e institucionalmente, está cargada de concepciones no contrastadas públicamente, por lo que una formación basada en la mera exposición a estos rituales y esquemas sólo es garantía de reproducción de estas concepciones (Zeichner, 1987; Contreras, 1987; Angulo, 1989; Smyth, 1991; Pérez Gómez, 1992b; Blanco, 1999; etc.).

Sin embargo no estoy totalmente de acuerdo con estas opiniones. Aún teniendo parte de verdad (pero así debería ser dicho) la realidad es mucho más compleja; la observación, como fuente de conocimiento, no provoca la mera acomodación; no somos sujetos que podamos permanecer inalterables ante los fenómenos que observamos. Ésta producirá siempre efectos diversos y es una vía irremplazable para el conocimiento; y es prácticamente imposible que la observación no desencadene procesos de pensamiento, aunque estos puedan ser más o menos críticos.

Aunque sí hay que destacar que a partir de la crítica que esta tendencia ha hecho a la supremacía marcada por el academicismo de los conocimientos disciplinares y a la validez exclusiva de este tipo de conocimientos, es posible que se haya caído en un relativismo extremo por un lado, y un vaciamiento de contenidos académicos, por otro.

Algunos autores (Pérez Gómez, 1992b) hacen una diferenciación entre éste primer enfoque, denominado tradicional, y otro denominado enfoque reflexivo sobre la práctica. En este sentido podemos decir que en el primero, de tipo artesanal, se aprende, básicamente, por observación, imitación, ensayo y error, etc.; y en el segundo se ponen de relieve los aspectos ideológicos y sociales. Sin embargo, si la observación y los otros procesos que este autor critica, se enmarcan dentro de un adecuado uso de la razón, ni deberíamos verlo como negativo, ni hacer esta diferencia.

Por su parte Dewey (1995) diferencia entre el primer tipo de práctica que él denomina de ensayo y error, en donde la acción está a merced de las circunstancias; y la que se basa en el pensamiento o reflexión, que supone un cambio cualitativo de la experiencia. Según este autor, en una experiencia reflexiva hay:

1) perplejidad, confusión, duda, debido al hecho de que estamos envueltos en una situación incompleta cuyo carácter pleno no está todavía determinado; 2) una anticipación por conjetura, una tentativa de interpretación de los elementos dados, atribuyéndoles una tendencia a producir ciertas consecuencias; 3) una revisión cuidadosa (examen, inspección, exploración, análisis) de toda consideración asequible que definirá y aclarará el problema que se tiene entre manos; 4) una elaboración consiguiente de la hipótesis presentada para hacerla más precisa y más consistente [...] (Ibíd.:133).

Asimismo, y en un sentido similar al recién mencionado, hay toda una línea práctica de formación centrada en el desarrollo de la reflexión, algunos de ellos enmarcados en la formación de profesores como investigadores (Schön, 1992; Stenhouse, 1984; Zeichner, 1987; Carr y Kemmis, 1988; Elliot, 1990; Zeichner y

Liston, 1999; Carroll, 2005, Nissilä, 2005; etc.). Aspecto sobre el que haré referencia más adelante.

En esta otra línea, aunque existen puntos en común, también existen diferencias entre ellos. En una parte importante de la literatura existente observamos una serie de conceptos que son utilizados desde el enfoque reflexivo: práctica reflexiva, investigación en la acción, reflexión-en-la-acción, el profesor como profesional reflexivo, deliberación colaborativa, etc.; que en muchos casos suponen formas distintas de entender a la reflexión, aunque no lo profundizaré en este apartado.

Lo que debemos resaltar es que, visto así, este segundo enfoque rompe con la ingenuidad del primero, en tanto que se centra en el valor que puede tener la práctica como fuente de conocimientos, pero siempre desde una perspectiva analítica/crítica de los mismos.

Para concluir esta perspectiva podemos tomar la clasificación que hace Marcelo (1994) de los tipos de análisis o reflexión sobre la práctica que según él existen en la bibliografía sobre el tema. Nos habla de tres niveles de reflexión, haciendo un paralelismo con los paradigmas técnicos, prácticos y críticos. Así, en un primer nivel ubica al análisis de las acciones manifiestas, es decir, todo aquello que podamos observar al entrar en una clase. Por otro lado menciona un nivel de planificación y reflexión, es decir, un análisis sobre la acción realizada, sobre los aspectos vinculados a las formas de hacer. Finalmente menciona el nivel de consideraciones éticas, supone el análisis de las dimensiones éticas y políticas de la acción educativa.

Observamos en esta perspectiva, en su segunda acepción, una concepción del conocimiento más amplia, en la que emerge la posibilidad de unión entre la teoría y la práctica; y el conocer y el conocimiento no aparecen necesariamente separados. Asimismo, desaparece la fragmentación entre la producción y reproducción de conocimientos; algo que marca una clara diferencia con las perspectivas anteriores. Sin embargo hay que destacar que la relevancia de la dimensión ideológica no aparece con claridad, hecho que ha dado lugar a desarrollar otro modelo sobre la formación del profesorado al que haré referencia a continuación.

Perspectiva social-reconstruccionista

Esta perspectiva tiene muchos parecidos con la segunda modalidad mencionada dentro de la perspectiva práctica y no todos harían una diferencia entre ésta y aquella. Sin embargo, si algo hay que mencionar, es su claro compromiso ético y social emancipador, y el claro reconocimiento de los supuestos ideológicos de toda práctica social; destacando estas dimensiones en la formación del profesorado. En este sentido, Giroux y McLaren (1998b:114) sostienen que

el proyecto de hacer un curriculum de formación docente basado en políticas culturales consiste en vincular la teoría social crítica con un conjunto de prácticas estipuladas a través de las cuales los alumnos-maestros son capaces de dismantelar y examinar críticamente las tradiciones educativas y culturales [...].

La mayoría de las propuestas que podemos enmarcar dentro de esta perspectiva hacen referencia también a la formación de profesores reflexivos y al componente práctico en la formación; siempre desde los supuestos antes mencionados. Sin embargo,

en este caso, existe un explícito acento político en tanto procura establecer un vínculo emancipador entre la formación docente, la práctica educativa y la sociedad.

Hay que reconocer, sin embargo, que pocos de los desarrollos teóricos en esta perspectiva han vinculado sus ideas a la acción educativa en contextos específicos, con lo cual se establece con frecuencia un divorcio entre los enunciados (intenciones) teóricos/analíticos y las acciones formativas concretas, reforzando, muchas veces, aspectos que la misma teoría crítica cuestiona (Liston y Zeichner, 1993).

Perspectiva de investigación-acción

No todos los autores que he revisado introducen este tema como una perspectiva de formación del profesorado aunque sí, obviamente, es mencionado por todos ellos. Creo que la razón principal para que esto sea así es que los supuestos de la investigación acción podrían enmarcarse en el segundo enfoque de la perspectiva práctica por un lado y en ciertos desarrollos de la perspectiva social-reconstruccionista, por otro. Sin embargo, por la relevancia que ha tenido y la gran literatura existente al respecto, estoy de acuerdo con Pérez Gómez (1992b) en darle un tratamiento específico dentro de este apartado.

Una parte de los desarrollos de esta perspectiva se han centrado en el papel del profesorado en la concreción del curriculum escolar, entendiendo esta práctica como un proceso de indagación/reflexión. En este sentido, la investigación en la acción es vista, fundamentalmente, como una forma de mejorar la práctica educativa atendiendo a sus

características de incertidumbre y complejidad, y al desarrollo profesional de los profesores.

Por otra parte, la investigación en la acción es también una forma de conocer las prácticas que los profesores realizan y un medio para contextualizar el conocimiento, ya que para esta perspectiva el conocimiento generado externamente, sin adecuados procesos de contextualización, tiene sólo un valor instrumental.

Como vemos, la investigación-acción puede ser vista tanto desde una forma de concebir el cambio de la práctica educativa, es decir como proceso de mejora o innovación; o como una forma de aproximarse -analizar e interpretar- al fenómeno educativo.

[...] la investigación-acción posee la posibilidad de comprometer y transformar el conocimiento de los profesores investigadores sobre sí mismos, instándoles directamente a reconstruir y a transformar su práctica cotidiana y, además, a teorizar y revisar continuamente sus procesos educativos, instándoles también a una reconceptualización de la enseñanza en su contexto (Imbernón, 2002:61).

Comentarios finales sobre las perspectivas/modelos

Quiero insistir en que los modelos o perspectivas, como ya he comentado, suponen una forma de clasificar la realidad de la formación del profesorado desde intereses analíticos. Sin embargo no escapará al lector y conocedor de este tema la dificultad que supone el ubicar a algunos autores o algunas propuestas en un único modelo. Las propuestas concretas, las acciones formativas, como ya he dicho, son

realidades complejas y en ningún caso pueden ser atrapadas en su totalidad por ninguno de estos modelos.

Por otra parte, estoy de acuerdo con Marcelo (1994) en que no podemos caer en el error de pensar que los modelos se corresponden linealmente con un interés técnico, práctico o crítico. Esto sería simplificar la complejidad del fenómeno que estamos analizando, e insuficiente para pensar en procesos formativos tendentes a construir el pensamiento didáctico. Éste exige una propuesta formativa que asuma las características del mismo; que provea las experiencias adecuadas para que pueda desarrollarse (iniciarse).

En este sentido, lo dicho en páginas anteriores sobre la acción educativa, la construcción del conocimiento, etc., vale también para la formación docente, pero con una singularidad que ya he resaltado, los implicados en la acción educativa son adultos, y aunque pueda diferir, y de hecho así sucede, el grado de pericia entre éstos; así deben ser considerados. Este ser adulto aporta una singularidad a la acción educativa/formativa: esta persona adulta, futuro profesor, ha sido alumno, al menos en España, durante 16 o 17 años, antes de iniciar su especialización en didáctica, es decir, su formación específica para ser profesor de educación secundaria. Esta historia previa se refleja en un sin número de saberes que han sido incorporados, muchos de ellos de forma inconsciente, y que forman parte de los supuestos sobre los que se construye su propia práctica profesional. Aspecto en el que me detendré en el próximo apartado.

2.2 El largo proceso de construcción profesional: historia vital, biografía escolar, trayectoria.

Podría decirse, como he mencionado, que los procesos vinculados con la formación de los profesores, en este caso de secundaria, no comienzan cuando una persona participa activa y conscientemente en un plan explícitamente diseñado para tal efecto. Por un lado, como ya se comentó, al menos una parte muy importante de la construcción de conocimientos necesarios para la función docente se realiza sin esta intención. Por otra parte, durante este proceso formativo universitario, y durante la participación de los sujetos en otras experiencias educativas, se incorporan gran cantidad de saberes que formarán parte del *conocimiento a mano* de los docentes (Schütz, 2003) disponibles para ser utilizados en su trabajo cotidiano. Es decir, que en la historia vital en general y en la biografía escolar en particular de un docente o un futuro docente, han tenido lugar una serie de experiencias de aprendizaje, o de socialización, que han originado diversas concepciones y hábitos o esquemas de acción, que actuarán en su práctica profesional.

Por tanto, los procesos que han generado conocimientos, ya sean implícitos o explícitos, a lo largo de la historia del sujeto, deben ser objeto de análisis en la formación de profesores. Ya que éstas constituyen prácticas con rutinas y concepciones implícitamente incorporadas al “conocimiento” del sujeto, que hace que deban ser públicamente contrastados. En este sentido, Alliaud y Duschatzky (1998), tomando a distintos autores, señalan que

la formación docente no alcanza relevancia suficiente en tanto no logra impactar en los modelos que los sujetos fueron internalizando a lo largo de su trayectoria escolar. De esta forma,

a la hora del desempeño laboral, este aprendizaje previo cobra una importancia decisiva. En la práctica docente se actualizará, entonces, un pasado escolar que difícilmente pueda ser problematizado ante la ausencia de una formación que lo contemple en un sentido superador (Ibíd.:9).

Gran parte de los autores que analizan los conocimientos implícitos de los docentes (Davini, 1995; Pérez Gómez, 1996; Calderhead y Shorrok, 1997; Alliaud y Duschatzky, 1998; Fajet, et al., 2005; etc.) consideran que los sujetos son parte de una historia que puede ser tomada como una trayectoria de múltiples aprendizajes conscientes e inconscientes. La idea es que en estas trayectorias, o en estos procesos de socialización, hemos ido construyendo una matriz de encuentro con lo real, a partir de la cual la conocemos, la entendemos (a la realidad). A partir de esta matriz registramos, como sostiene Schütz (2003), seleccionamos e interpretamos los hechos de nuestra experiencia de una forma determinada.

El profesor, quien ahora debe generar experiencias para que otros aprendan, ha sido un aprendiz durante muchos años: como escolar y como universitario; construyendo esta matriz y con ella gran cantidad de concepciones educativas que permanecerán profundamente arraigadas hasta tanto no se transformen en objeto de indagación y contraste.

[...] es evidente que el docente o el estudiante para docente, en su vida previa y paralela a su formación o actuación profesional ha ido desarrollando un conjunto, tal vez poco articulado e implícito pero poderoso y arraigado, de teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y sus relaciones con la cultura y la política del contexto social (Pérez Gómez, 1996:42).

En todo el proceso de socialización vivido en el ámbito educativo ha incorporado, muchas veces de manera inconsciente, modelos, teorías, concepciones, valores, sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el vínculo docente, la escuela, el vínculo escuela-sociedad, etc. Incluso, como recién he mencionado, una matriz que actúa a modo de filtro para seleccionar e interpretar hechos y fenómenos. Esto forma parte de su bagaje de conocimiento a mano (Schütz, 2003) que empleará como docente, y en la medida en que no se sometan a crítica/análisis/contraste en alguna instancia de su proceso formativo específico para ejercer la función docente, constituirán una forma de reproducción de saberes que estarán poco contrastados con los avances que el conocimiento objetivado (disponible), en el sentido que he explicitado en el Capítulo II, va realizando, producto de prácticas reflexivas e investigativas diversas. Por tanto, las experiencias formativas deberán atender a este aspecto (Fajet et. al., 2005).

El tener los conocimientos de un campo disciplinar, no nos dice nada respecto a estos otros procesos. En la profesión de enseñar, los conocimientos disciplinares constituyen un aspecto de suma importancia; sin embargo, no menos importantes son las dimensiones que abarcan estos procesos que son definitorias de la especificidad de la profesión docente. Remarcando que el modelo de formación docente marca una clara separación entre la formación en un campo disciplinar concreto y la formación específica para el ejercicio profesional docente, con todo lo que este modelo en sí mismo supone como concepción de formación del profesorado. De la misma manera, como ya se comentó, las prácticas formativas universitarias dejan mucho que desear en cuanto a su dimensión didáctica (Fernández Pérez, 1989 y 1995) y, en la mayoría de los

casos, como ya se comentó, se realizan sin hacer ningún tipo de referencia al ejercicio profesional docente.

2.3 Los conocimientos implícitos del docente.

Vengo sosteniendo que los docentes y aquellos que estudian para serlo han comenzado, por decirlo de alguna manera, su aprendizaje para esto, mucho antes de que lo decidieran explícitamente. Y aún cuando ya se ha tomado esta decisión, su proceso de formación le seguirá socializando en muchas más cosas de las que él es consciente; de hecho existe un currículo oculto en todo proceso educativo, incluido éste. He dicho ya que es necesario prestar atención a estos aprendizajes inconscientes, a estos aprendizajes tácitos que luego repercutirán notablemente en el trabajo docente. Dado que estoy hablando de la construcción del pensamiento didáctico, pretendidamente emancipador, voy a dedicar este apartado a analizar estos conocimientos que se han ido adquiriendo de forma más o menos inconscientes. Es evidente que si el profesor no ha examinado y comprendido sus propias ideas le resultará difícil contribuir a que sus alumnos puedan hacerlo (Jones y Moreland, 2005).

Parte de estos conocimientos implícitos, como se explicó en capítulos anteriores, han recibido el nombre de mitos. Los mismos han sido definidos por Cornbleth (1990:171) como “una creencia ampliamente aceptada, tenuemente relacionado con los correspondientes datos y circunstancias objetivos. Unas veces es elaborado en forma de teoría o de historia. Otras veces se simplifica en forma de proverbio o de slogan”. Algunos mitos, dice la autora, tiene su origen en el intento de explicar fenómenos nuevos o complejos, pero siempre empleando palabras de sentido común, motivo por el

cual nos son familiares. Pone el ejemplo de la metáfora de la “mente como una máquina”; dice que muchas veces, la construcción de estos mitos o metáforas se revisten de un carácter científico, aunque no sea así, lo que le otorga la legitimación propia del conocimiento científico.

Una vez que el proceso de origen del mito se descontextualiza, toma distancia de las circunstancias históricas y sociales específicas en las que surgió y aparecen entonces como si fueran naturales y universales. Sostiene la autora que el mito cumple diversas funciones sociales, guiar la acción, justificar determinadas prácticas o intereses, aportar cohesión cultural, ideales constructores de la cultura..., describe una realidad y prescribe una forma de actuar, orienta una forma de entender la realidad. En este sentido, le da también un significado similar al mencionado anteriormente, como matriz que actúa de filtro para captar e interpretar la realidad. Y aunque en principio, para ella, los mitos no son necesariamente perniciosos, hay que tener en cuenta que

a medida que los mitos se incorporan a la práctica diaria de la educación del profesorado y de la enseñanza, van perdiendo, progresivamente, sus objetivos originales y sus valores implícitos, adquiriendo una calidad de universalidad que tiende a frenar la posibilidad de cuestionarlos (Ibíd.:192).

Por tanto propone, en primer lugar, cuestionar la naturaleza universal de los mitos para poder comprenderlos en su génesis, algo que según ella no es sencillo. Por otro lado, teniendo en cuenta sus comentarios con respecto a este tema, considero imprescindible el análisis de mitos específicos vinculados a la “realidad educativa” en general, y al ejercicio docente y a la formación del profesorado, en particular.

Feiman-Nemser y Featherstone (1992) sostienen que, como la mayoría de las personas, los docentes utilizan ideas de sentido común, rechazando las ideas conflictivas; algo que, a la luz de lo visto en estos párrafos, forma parte de sus concepciones sobre el conocimiento y de su matriz a través de la cual perciben la realidad. Para que la gente cambie sus ideas, según estos autores, es necesario: a) que se encuentren insatisfechos con alguna idea de sentido común, b) que aprecien alguna idea alternativa, y c) que logren integrar estas nuevas ideas a sus estructuras ya existentes. Sostienen que es necesario que esto se tenga en cuenta a la hora de formar profesores; sugiriendo que al inicio de su formación examinen o piensen en algunas ideas o actividades sencillas que le sean familiares, para descubrir en ellas los posibles significados que ellos les dan a estas ideas y poder así someterlas a cuestionamiento y análisis.

Por otra parte Tabachnick y Zeichner (1988:136) introducen el concepto de perspectivas didácticas para referirse a “un conjunto coordinado de ideas y acciones que utiliza una persona cuando trata una situación problemática”. Estas perspectivas se refieren a cuatro dominios: a) conocimiento y currículo, b) el papel del profesor, c) relaciones profesor alumno y d) diversidad del estudiante. También para ellos la práctica del profesor es expresión de estas perspectivas. Lo interesante de este aporte es que se refiere específicamente al campo educativo y puede contribuir a profundizar en el conocimiento sobre el pensamiento de los profesores en estos temas y, a su vez, a generar acciones tendentes a modificar posibles creencias erróneas o poco contrastadas.

Pero este tipo de concepciones no sólo están presentes en el conocimiento implícito del profesor; lo están también en la práctica educativa a modo de rutinas y guiones de acción, los cuales según Porlán y Rivero (1998)

Pertenecen a un tipo de significados que nos ayudan a resolver una parte importante de nuestra actividad cotidiana, especialmente aquella que se repite con cierta frecuencia [...] Las rutinas son inevitables en toda actividad humana que tiende a la reiteración, ya que simplifica la toma de decisiones y disminuye la ansiedad que genera el miedo a lo desconocido, a lo no controlado. No es, por tanto, un saber negativo en sí mismo, ya que cumple una función psicológica y biológica necesaria. Hasta tal punto esto es así, que cualquier cambio que se promueva en la enseñanza ha de traducirse, en último término, en un cambio de rutinas, si queremos que entre realmente en el aula (Ibíd.:61).

En el fondo de cualquier conocimiento, no sólo del implícito, subyacen diversas concepciones, éstas sí casi siempre implícitas, sobre el conocimiento mismo, que de la misma manera, se ha ido construyendo a través de los procesos de socialización que han tenido lugar a lo largo de la vida del sujeto, incluyendo su escolaridad y, desde luego, en la medida que no se cuestione, no se revise o no se ofrezcan alternativas, se refuerza en la misma formación docente.

En este sentido la tendencia general es la de presentar al conocimiento como absoluto, acabado, estático, ajeno al sujeto que conoce, etc. Idea que se transforma en el primer obstáculo (Bachelard, 2003) para la construcción del pensamiento didáctico en la medida que supone una barrera para cuestionar cualquier otro tipo de conocimiento. Sólo podrá dejar de ser un obstáculo si, en primer lugar, se construye un conocimiento sobre el conocimiento (Morin, 1988) mediante una práctica formativa que refleje en sus propias acciones una concepción del conocimiento como problemático: provisional,

histórico, dinámico, tentativo, sujeto a influencias políticas, sociales, culturales y, como estamos viendo, personal. Una concepción de conocimiento que articule, integre, el objeto de conocimiento con el fenómeno de conocimiento (Husserl, 1962, 1982 y 1992; González, 2001; etc.), que contemple simultáneamente su aspecto de construcción socio-histórica (procesos de objetivación) y los procesos a ésta asociados, con el aspecto de la apropiación por parte del sujeto (procesos de subjetivación).

Está claro que una concepción limitada del conocimiento se refuerza en prácticas que son en sí mismas cerradas, estáticas, etc. En este sentido, podemos decir con Gil Pérez (1991:74) que

no consideramos necesario, ni conveniente, transmitir propuestas didácticas, presentadas como productos acabados, sino que se debe favorecer un trabajo de cambio didáctico que conduzca a los profesores, a partir de sus propias concepciones, a ampliar sus recursos y modificar sus perspectivas.

Otro obstáculo, en una línea similar a la recién comentada, puede ser aquel que deriva de entender que el único conocimiento válido es el que proviene de la experiencia o de la práctica. Este tipo de idea implícita sobre el conocimiento lleva a rechazar conocimientos teóricos, y muy especialmente, aquellos más vinculados con lo pedagógico o lo didáctico; algo que se observa en ocasiones en parte del profesorado. Aunque coincido con Gil Pérez (1993) quien cree que este hecho puede deberse a que por lo general los conocimientos teóricos no conectan claramente con problemas percibidos por los propios profesores y profesoras. Según él esta creencia se refuerza en la experiencia que suelen tener los profesores al realizar cursos o seminarios con la intención de perfeccionarse ya que, una vez realizados, no logran trasladar lo que

aprendieron a su trabajo cotidiano. También se puede relacionar con lo comentado anteriormente sobre la dificultad que pueden tener aquellos formadores de profesores que no lo han sido nunca en otras etapas/niveles distintos a la universidad, para conectar o unir su discurso con referentes de la práctica objeto de análisis o estudio.

Sin embargo, aunque esto pueda ser cierto, es necesario cuestionar esta idea implícita acerca del conocimiento teórico y la práctica ya que la misma tiene otro tipo de supuestos subyacentes, ya desarrollados en páginas anteriores, y que no hacen más que fragmentar la unidad del pensamiento didáctico, donde se articulan o integran tanto los conocimientos teóricos como los prácticos que han sido adecuadamente contrastados.

El tema de las concepciones implícitas que poseen los sujetos concretos y que están presentes en las prácticas educativas específicas explican parte de las dificultades de cambio e innovación en este campo. Está claro que para producir algún tipo de cambio es necesario trabajar tanto sobre las ideas que tienen sobre el conocimiento como sobre los conocimientos implícitos (y explícitos) específicos que los profesores han apropiado y sobre las concepciones subyacentes a las prácticas vigentes. Por tanto, en la formación del profesorado, en su función de construcción del pensamiento didáctico, considero que este asunto debe ser un claro objeto de atención iniciando un proceso de emancipación de sus viejas creencias (Kimonen y Nevalainen, 2005); de otra forma éstas ideas y concepciones actuarían a modo de obstáculo para poder construirlo e iniciar este proceso.

Las concepciones de los profesores sobre la naturaleza de la ciencia

En el apartado anterior he hablado, en términos generales, de las concepciones implícitas que los profesores han construido a lo largo de su historia vital, en los procesos de socialización en general y educativos en particular, y que luego son parte de la acción profesional docente. En este caso, teniendo en cuenta el lugar que ocupa el conocimiento de las disciplinas en el trabajo diario de los profesores, voy a centrarme en las concepciones implícitas que han adquirido los profesores o que se encuentran presentes en las diversas prácticas educativas. Es cierto que las concepciones implícitas no aparecen tematizadas y que por lo tanto aparecen junto a concepciones más amplias en torno al conocimiento, la realidad, la educación, el mundo, etc.; algunas de las cuales ya se han comentado. Forman parte de lo que Clandinin y Connelly (1988) llaman conocimiento personal, aunque aquí entran todos los conocimientos que han sido subjetivados/construidos por el sujeto. Este conocimiento se compone por imágenes, las cuales hacen referencia a estos conocimientos subjetivados y que conectan el pasado, presente y futuro del individuo, aportando unidad a la experiencia vital de la persona. De hecho, aunque ahora me refiera a las concepciones que sobre las ciencias tienen los profesores, Jones y Moreland (2005) sostienen que las creencias sobre la naturaleza de su disciplina ejerce una fuerte influencia en su conocimiento pedagógico de la materia, en cómo enseñarla.

Para empezar, y en sintonía con lo ya he comentado sobre una concepción del conocimiento válido originado en la experiencia, Gil Pérez (1993) se refiere fundamentalmente a la visión simplista y deformada del trabajo científico marcada por un empirismo extremo, unidas a la idea de una “ciencia pura”, totalmente independiente

del sujeto que conoce y de los problemas del mundo; algo que, como ya vimos, fue cuestionado por Giner de los Ríos (1916 y 1924) y Husserl (1962, 1982 y 1992). También Martínez Bonafé (2005) habla de esta visión de la ciencia como algo unidimensional, independiente de otros conocimientos, aislada, autosuficiente; sin embargo, para este autor, esta concepción de la ciencia, aunque ésta sea cada vez más un producto multidisciplinar, es el resultado de prácticas de investigación aisladas que se encuentran en el origen de las mismas. Utilizando la crítica realizada por Husserl (*op. cit.*) podemos decir que aún dominan ciertas concepciones sobre la ciencia que se refieren a:

- Que el conocimiento de la ciencia es la realidad, que coinciden.
- Que el conocimiento es objetivo en el sentido de no estar influido por el sujeto.
- Que el conocimiento científico es universal.

Por otro lado, Marcelo (1994), a partir de Gordon, caracteriza esta imagen deformada de la ciencia y de su enseñanza de la siguiente manera: a) la verdad científica existe fuera de nuestras mentes; b) en la explicación del profesorado se tiende a dar la sensación de que al final siempre hay una conclusión objetiva y verdadera; c) los científicos, según el curriculum escolar, son personas especialmente inteligentes y, en cierta medida, superiores a los demás; d) las cuestiones que la ciencia aún no ha resuelto, tienen solución, lo que ocurre es que los científicos aún no las han abordado; y e) la ciencia, por tanto, es algo acumulativo y seguro.

Sobre estas concepciones que existen en torno a la ciencia y a su enseñanza Morin (1994⁶) sostiene que forman parte de lo que él denomina “conciencia tecnológica”, la cual se modela por medio del curriculum escolar, los medios de comunicación y el lenguaje cotidiano. Según este autor, la conciencia tecnológica, se alimenta de tres mitos científicos: a) el mito del progreso científico, según el cual el avance científico ocurre permanentemente, b) las explicaciones científicas -las que se dan en los medios masivos- son de por sí razonables en la medida que se autodefinen como científicas, y c) el mito de la infalibilidad de los expertos.

Otras explicaciones que se dan a la presencia de estas concepciones tiene que ver, concretamente, con la formación universitaria, en la que debemos incluir la formación del profesorado. En este sentido Marcelo (1994), basándose en diversos autores, sostiene que la formación inicial universitaria no ha enriquecido la experiencia investigadora de los profesores y que su discurso se basa en una terminología científica que transmite una imagen idealizada de los procesos científicos. Asimismo, este discurso se caracteriza por la presencia de gran cantidad de “conceptos formales” que se introducen con frecuencia mecánicamente, al tiempo que existen pocas oportunidades para participar en procesos reales de investigación. Al mismo tiempo, dicha formación inicial, adolece de importantes carencias en el campo de la Historia, la Filosofía y la Sociología de la Ciencia, y favorece poco la integración de los conocimientos recibidos en las diferentes asignaturas del curriculum universitario. La consecuencia de todo ello es que los profesores tienen dificultades para comprender los orígenes y la evolución de los conocimientos, lo que les lleva a transmitir una imagen, según este autor, incorrecta e impropia de la ciencia.

⁶ En Marcelo (1994)

Como se observa, las concepciones implícitas sobre la ciencia no son sólo “concepciones personales”, ya que las mismas predominan en ciertas visiones sobre el conocimiento que determinadas formas de hacer ciencia tienen. La mayoría de estas ideas podrían enmarcarse en el positivismo, el tecnicismo, el empirismo, etc. Son concepciones implícitas en tanto que estas ideas no han sido sometidas a contraste o análisis y, por lo tanto, no se han analizado las repercusiones de las mismas en la enseñanza, en la relación entre el sujeto y el conocimiento, etc. Sin embargo, no todas estas concepciones provienen de la ciencia; otras son producto de visiones transmitidas, por lo general, por los medios de comunicación, o bien ideas de sentido común que circulan en la vida cotidiana de la gente. En cualquier caso son ideas internalizadas no contrastadas.

Impactos en la acción educativa y formativa

Las concepciones recién mencionadas, como se ha dicho, forman parte del ejercicio profesional docente, como así también de las rutinas o rituales presentes en la práctica educativa. El impacto principal es la reproducción de ciertas concepciones que no han sido analizadas ni contrastadas en tanto permanecen implícitas o tácitas.

Una de las consecuencias (aunque no se puede hablar en términos de causa-efecto) de las concepciones del conocimiento en general y de la ciencia en particular, incluidas aquellas sobre la educación, es la que se observa, según García y Rivero (1995) al referirse a las opiniones de los profesores sobre, precisamente, la enseñanza y el aprendizaje. Sostienen que éstos, los profesores, “tienden a considerar que es una

pérdida de tiempo ·recorrer un largo camino· cuando ellos conocen el ·atajo· más directo al punto de llegada, que es lo importante” (Ibíd.:89); es decir, que si el conocimiento es un producto acabado, el cual ellos ya poseen, por qué no ofrecerlo directamente, sin tantas actividades intermedias y sin tanto rodeos, a los alumnos. Los autores recién mencionados consideran que estas ideas se encuentran presentes en toda la cultura social en general y profesional en particular, y que actúan a modo de obstáculo para pensar formas alternativas de concebir la enseñanza.

Otra de las consecuencias de estas concepciones se da directamente en las prácticas de la enseñanza de los profesores; evidentemente, las creencias de los profesores se reflejan en su trabajo cotidiano (Nissilä, 2005). Las concepciones sobre su rol se refleja en su forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, la sociedad, el conocimiento -como hemos visto- y los fines de la educación. En este sentido Calderhead y Shorrock (1997) comentan que los profesores han internalizado unos pocos modelos de profesores de su historia escolar que, por alguna razón les han impactado y que ahora influyen en sus propias formas de llevar adelante su enseñanza.

Como se observa, en estos párrafos subyace la idea de que las concepciones implícitas tienen consecuencias sobre la práctica educativa (Marcelo, 1987). Sin embargo esto no debe verse desde un punto de vista meramente individual ni tampoco como una relación causa-efecto. Las acciones educativas (la práctica) ni se deben ubicar en la individualidad extrema, ni son producto de meras ideas implícitas; éstas son algo mucho más complejo, como ha ido quedando de manifiesto a lo largo de todas estas páginas.

El haber analizado este aspecto no significa que reste importancia a las *convicciones* que un profesor tiene; creo que éstas, integradas en su pensamiento didáctico, pueden tener más impacto en la práctica educativa que las concepciones implícitas. Sólo he procurado prestar atención a este aspecto para no caer en interpretaciones donde lo no explícito, no se transforme en objeto de análisis.

3. CONOCIMIENTOS NECESARIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO DIDÁCTICO.

Evidentemente, como acabo de mencionar, los conocimientos que hacen posible el pensamiento didáctico, también conocimiento en tanto efecto y acción de conocer, no son principalmente inconscientes, aunque éstos puedan estar presentes. Éste, el pensamiento didáctico, se construye, fundamentalmente, por una acción consciente, intencional, que ubica a los diversos conocimientos necesarios en el trasfondo ético-teleológico de estas acciones. En este sentido, la construcción del pensamiento didáctico, como efecto y acción de conocer, solo puede hacerse desde la acción formadora que dispone adecuadamente de conocimientos y experiencias (también conocimiento) para poder hacerlo. En el capítulo anterior he profundizado en lo que es el pensamiento didáctico y se han podido apreciar, también, ciertos conocimientos que lo hacen posible; por otra parte, en los apartados anteriores a éste, hice referencia a concepciones implícitas en las acciones, prácticas y también en conocimientos, que es necesario tener en cuenta en la construcción de pensamiento didáctico.

Pero además de estos conocimientos ya mencionados, existen otros conocimientos objetivados, socialmente contruidos, disponibles, que deben ser

subjetivados, para pasar a ser parte de las estructuras neuronales del sujeto, con la especificidad necesaria para desarrollar la acción educativa. Los conocimientos a lo que haré referencia, se han considerado como imprescindibles para la práctica docente y que, como he dicho, deben por tanto ser integrados al pensamiento didáctico, para que así, desde la unidad (organismo)-conocimiento-pensamiento-acción-(existencia), puedan tener un impacto realmente importante en el trabajo docente.

Ni los cuerpos objetivados de conocimientos (ciencias, teorías, etc.) ni los conocimientos contruidos por los sujetos han surgido espontáneamente. Ambos son producto de largos procesos; históricos-sociales el primero (prácticas de investigación), orgánico, existencial/biográfico, psicogenético (Piaget, 1969 y Piaget y García, 1982) o, en palabras de González (2005), neurogenéticos, el segundo. Dos procesos que, aunque influidos mutuamente, suponen rasgos distintos. No se puede pasar sin más del primero al segundo como una forma de mejorarlo, enriquecerlo, corregirlo; sin tener en cuenta, de alguna manera, a estos procesos que le han dado origen tanto al primero como al segundo. La interacción entre ambos, el intento de que el primero influya y participe en la construcción del segundo sólo es posible mediante la acción educativa, la cual debe partir del reconocimiento y la toma de conciencia de los conocimientos ya contruidos genéticamente por el sujeto, no es posible el cambio o la mejora conceptual por una simple adición y yuxtaposición.

La formación profesional del docente debe enmarcarse en una lógica específica distinta a la de otras profesiones. Esta lógica comprende, al menos, los siguientes aspectos:

- a. La construcción del conocimiento por parte de unos determinados sujetos, en unos determinados contextos.
- b. La transformación del conocimiento científico en conocimiento escolar.
- c. El ser capaz de generar experiencias de conocimiento para que el sujeto (alumno) pueda construir su propio conocimiento.
- d. Procesos de construcción del sentido; el cual se ubica más allá de las materias específicas que forman parte de un determinado plan de estudios. La educación secundaria obligatoria no forma especialistas en campos de conocimiento, sino personas, ciudadanos, capaces de comprender el contexto y el mundo en el que viven junto a otros (analizar, hacer juicios, generar compromisos, etc.). Este comprender el mundo supone comprenderse a sí mismo y a los otros hombres en el contexto actual que desde luego trasciende la propia inmediatez individual.
- e. Los procesos de construcción del sentido ponen de relieve el trasfondo ético-teleológico de la acción educativa; explicitando, por tanto, los vínculos entre la acción educativa, la educación, el sujeto y la sociedad.

Todos estos procesos son de gran complejidad y exigen una formación específica que no ha tenido lugar en las licenciaturas o ingenierías. En cualquier caso la formación específica que se brinde debería ser polivalente para poder desarrollar los procesos antes mencionados. Por eso, en este apartado me centraré ahora en los conocimientos necesarios que deben formar parte de la formación del profesor para poder hacerlo.

Estamos obligados a mencionar, como lo he hecho en el apartado anterior, la necesidad de conocer y contrastar las concepciones implícitas existentes, hay que cuestionar las ideas acríticas que poseen los futuros profesores, producto de su historia vital, especialmente la escolar: la visión simplista de lo que es la ciencia y el trabajo científico, la reducción habitual del aprendizaje de las ciencias a ciertos conocimientos o destrezas, etc. (Furió, 1994). Pero, de la misma manera, resulta necesario cuestionar un programa con materias estancas, fragmentadas; cuestionar la obligación de cubrir el programa que le otorga un carácter enciclopédico y se convierte en obstáculo para profundizar debidamente en los temas. También el a veces existente clima de frustración asociado a la actividad docente y fundamentalmente la idea de que enseñar es fácil, cuestión de personalidad, de sentido común o de encontrar la receta adecuada.

Por tanto debe ser una propuesta cuidadosa, teniendo en cuenta que la formación del pensamiento didáctico supone el sentido de la profesión docente, aquel que va a permitir integrar de forma crítica y contrastada, en un marco de complejidad, los diversos conocimientos necesarios de la tarea docente. Hay que evitar la clásica y constante división del currículo en materias que permanecen, como se dijo, aisladas unas de otras, con lo que esto supone en cuanto a concepciones epistemológicas acerca del conocer, del vínculo del sujeto con el mundo, de cómo éste lo conoce e interactúa con él, del vínculo entre el conocimiento y el mundo, etc.; y de todo lo que implica para la organización del trabajo docente y posterior práctica profesional. “Difícilmente nos damos cuenta de que la disyunción y el parcelamiento de los conocimientos no sólo afectan a la posibilidad de un conocimiento del conocimiento, sino también a nuestras

posibilidades de conocimiento acerca de nosotros mismos y del mundo [...]” (Morin, 1988:21).

Los futuros profesores ya han transitado muchos años en este tipo de propuesta, en esta epistemología; y ¿existe alguna certeza de que esto haya contribuido a una mayor comprensión de la “realidad social, natural, económica, cultural, histórica” como un todo sistémico, complejo? La respuesta no parece ser la esperada. Y en el caso de la formación del profesorado, con la experiencia ya existente al respecto, ¿ha contribuido este tipo de fragmentaciones -en materias, en una fuerte distinción entre formación en un campo profesional por un lado, y la formación docente por otro- a generar una visión integral del ejercicio docente, de la acción educativa? A lo largo de esta tesis han aparecido, y seguirán apareciendo, posibles respuestas a estas preguntas.

Por tanto, aunque en este apartado vaya a detenerme en distintos tipos de conocimientos que diversos autores consideran que forman parte del ejercicio profesional docente y, desde los planteamientos de esta tesis, del pensamiento didáctico, mediante una exposición analítica de estos conocimientos que pueda dar cierta idea de fragmentación de los mismos, debe quedar claro que no considero que en los procesos formativos deba darse de esta forma, tal como vengo explicando. Considero que es necesario evitar que la formación profesional del docente sea el resultado de yuxtaponer los distintos saberes necesarios para el ejercicio de la docencia, que se generaron en momentos y contextos distintos (Porlán y Rivero, 1998). Para estos autores

la cantidad y calidad de interacciones que se dan entre estos saberes condicionan la potencialidad de los esquemas de significados de los profesores y de las teorías prácticas de la

profesión. Es decir, son las interacciones, en este caso epistemológicas y cognitivas, las que, como en cualquier otro sistema complejo, determinan las cualidades del saber práctico profesional (Ibíd.:64).

El pensamiento didáctico, y lo que éste supone en cuanto a conocimientos subjetivados por sujetos que actúan profesionalmente (el estar subjetivado lo impregna, de una tonalidad afectiva/implicativa), supone una visión integradora que, por supuesto, contempla los conocimientos académicos -objetivados-, pero en su proceso de subjetivación (apropiación por parte del sujeto), se entrecruzan con otros tipos de saberes, ya explicados, adquiriendo asimismo, en la medida en que pasan a formar parte de un sujeto concreto, con su historia vital y biografía escolar, con su ubicación profesional, etc., una tonalidad afectiva, de implicación, de interés, de valor. Por tanto el pensamiento didáctico hace referencia a esta integración de conocimientos que se produce en el proceso de subjetivación del conocimiento socialmente producido (objetivado) mediante diversas acciones que lo estimulan y favorecen en función de un determinado ejercicio profesional, y de las múltiples interacciones que se producen en la práctica educativa y que permite interactuar con la complejidad, la incertidumbre propia de los contextos educativos.

En este sentido, el pensamiento didáctico, aquel que considero objeto de la formación docente inicial y continua, da un marco común para el trabajo colegiado, no sólo para los profesores de un mismo campo sino, y esto resulta de suma importancia, con cualquier otro colega docente; ya que compartirían gran cantidad de conocimientos propios del pensamiento didáctico, más allá del conocimiento de un campo disciplinar específico.

Siguiendo a varios autores Marcelo (1994) menciona los siguientes tipos de conocimientos que poseen los profesores, los cuales no se refieren a sectores específicos de la realidad o la experiencia sino a una característica en sí del conocimiento, éstos son:

- a) Un conocimiento que denomina proposicional que es recibido fundamentalmente en su propia formación docente. Este conocimiento está compuesto por: principios derivados de la investigación; máximas derivado de un conocimiento práctico y normas: valores, principios ideológicos, etc.
- b) Conocimiento de casos. Que proviene de la experiencia concreta de cada profesor.
- c) Conocimiento estratégico. Se desarrolla cuando un profesor se encuentra en una situación dilemática, incierta.

En otra clasificación general Brownlee (2004) habla de tipos de conocimiento/formas de conocer o de concebir el conocimiento: a) conocimiento absoluto: se toma como algo incuestionable, aquí el estudiante se limita a escuchar y recordar información; b) conocimiento transitorio: se toma como provisional o relativo en algunas áreas o campo que no se consideran científico en los términos antes mencionado, aquí los estudiantes suelen incluir sus propios puntos de vistas y los de otros como conocimiento válido; c) conocimiento independiente: todo el conocimiento es visto como provisional o tentativo, los estudiantes emplean su propio razonamiento y realizan juicios basados en sus perspectivas; d) conocimiento contextual: se consideran tanto el conocimiento objetivo, experto o científico como el conocimiento personal o los propios puntos de vistas.

Finalmente, en esta misma línea, pero aplicado específicamente al conocimiento escolar, Porlán y Rivero (1998) se refieren a las siguientes formas de entender al conocimiento escolar:

- a) Como un producto acabado y formal. Aquí el conocimiento es lo que la ciencia dice que ofrece.
- b) Como acabado que se genera a través de un proceso técnico. Es igual que el anterior en su concepción de conocimiento, pero consideran que éste se descubre empíricamente a través de un proceso técnico y eficaz.
- c) Como un producto abierto que se genera a través de un proceso espontáneo.
- d) Como un producto abierto que se genera a través de un proceso complejo de construcción y evolución orientada de significados.

Realizada esta descripción ellos se inclinan por un conocimiento profesional para el ejercicio docente que posea las siguientes características:

- a) ser riguroso y crítico en cuanto al tratamiento de los problemas profesionales que les son propios, lo que requiere la reelaboración de saberes procedentes de diferentes fuentes; b) reconocer, valorar y mejorar las pautas profesionales de actuación en contextos cotidianos concretos; y c) abordar los dilemas éticos que toda intervención social plantea (Porlán y Rivero, 1998:65).

Como se observa, estas clasificaciones, suponen una forma de caracterizar al conocimiento más allá del ámbito de la realidad o de la experiencia a la que el conocimiento se refiera. A estos ámbitos me referiré a continuación, pero antes quiero aclarar que las características recién mencionadas se pueden aplicar a todos los ámbitos de conocimientos que mencionaré.

Por otro lado, tal como podemos apreciar en diversos autores, la formación del profesor debería contribuir a que los futuros profesores comprendan los vínculos existentes entre educación y sociedad, y saber explorar nuevas alternativas (Giroux y McLaren, 1990; Liston y Zeichner, 1993; Apple, 2005; García Pérez, 2005; Martínez Bonafé, 2005; etc.). Para ello es necesario mostrar una cara realista -no idealizada- de la escuela, como espacio de contradicciones y conflictos. Queda claro que, para estos autores, es necesario incluir las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales en la comprensión real de la escuela.

El concepto de pensamiento didáctico, como objeto de la formación de los profesionales de la educación, quiere dar cuenta, de forma dinámica y sistémica, de los diversos tipos de conocimientos deseables para el ejercicio docente entrecruzando -y entrecruzado- otras dimensiones que lo ponen en situación y que dan cuenta de la naturaleza compleja del conocimiento, pensamiento, intereses, implicación, acción, que supone la práctica docente. Que hace que deba nutrirse de saberes disciplinares y metadisciplinares diversos, de la experiencia profesional contrastada y acumulada (sistematizada); del conocimiento contrastado de uno mismo y sus esquemas de acción y concepciones internalizadas a lo largo de su trayectoria vital, y de las concepciones presentes en las rutinas existentes.

Hechas estas explicaciones generales, pasaré ahora a desarrollar aquellos conocimientos que distintos autores mencionan como necesarios para la formación del profesorado.

En este sentido Bromme (1988) menciona los siguientes elementos que deben formar parte de la formación del profesorado: a) conocimientos de la disciplina y conocimientos curriculares, en este caso se refiere a conocimiento de los planes de estudio y de materiales didácticos diversos vinculados al desarrollo de estos contenidos; b) conocimientos sobre la didáctica de la asignatura y conocimientos pedagógicos generales que abarquen diversos aspectos; c) conocimiento sobre la clase, sobre los alumnos y cómo aprenden; y d) metaconocimientos referidos a la filosofía de las disciplinas y de la enseñanza.

De forma similar Shulman (1987) se refiere a los siguientes componentes de la formación del profesorado: 1) conocimiento del contenido, 2) conocimiento pedagógico general, 3) conocimiento del currículo, 4) conocimiento pedagógico del contenido, 5) conocimiento de los estudiantes, 6) conocimiento del contexto educativo, y 7) conocimiento de los fines educativos, su filosofía e historia.

Por su parte, Porlán y Rivero (1998) hablan de cuatro tipos de conocimiento presentes en la práctica profesional de los docentes: a) los saberes académicos, b) los saberes basados en la experiencia, c) rutinas y guiones de acción, y d) las teorías implícitas. Los dos últimos ya han sido desarrollados en páginas anteriores. Por otra parte Pérez Gómez (1992b), establece la siguiente jerarquía de conocimientos implicados en la formación del profesorado: a) el conocimiento disciplinar básico, b) el conocimiento disciplinar aplicado -las didácticas aplicadas-, y c) el conocimiento relacionado con la actuación en la clase. Por su parte, siguiendo a Marcelo (1994), podemos nombrar los siguientes conocimientos que deberían formar parte de la

formación docente: a) un conocimiento sobre la escuela como contexto de la acción educativa, b) el currículo como espacio de su propia intervención, aspecto que ya he desarrollado en el capítulo anterior, y c) la enseñanza.

De forma similar, Grossman (1990) presenta un modelo sobre el conocimiento del profesor que contempla los siguientes:

- a. Conocimiento de la materia: estructura sintáctica, sustantiva y contenido.
- b. Conocimiento pedagógico general: aprendizaje, manejo de la clase, currículo y enseñanza.
- c. Conocimiento del contexto: de los alumnos, la sociedad, el barrio y la escuela.
- d. Estos conocimientos anteriores conforman o nutren lo que llama conocimiento pedagógico del contenido, que supone: conocimientos sobre los saberes del alumno, conocimiento del currículo y sobre estrategias de enseñanza. Este último concepto es mencionado por gran cantidad de autores (Shulman, 1987; Bromme, 1988; Furió, 1994; Marcelo, 1994; McCaughtry, 2005; etc.), con ciertos matices entre ellos.

Otra forma de clasificar los conocimientos que debe poseer un profesor es la que realiza Furió (1994) quien, además de mencionar el conocimiento de la materia a enseñar, incluye: conocimientos sobre la historia de la ciencia, conocimientos sobre orientaciones metodológicas para la construcción de conocimientos, conocimientos sobre la forma en que los científicos abordan los problemas, conocimientos sobre las características más notables de la actividad docente, conocimientos sobre la selección y organización de contenidos y conocimientos sobre las interacciones ciencia-tecnología-

sociedad. A continuación me detendré en el análisis de los diversos tipos de conocimientos que he ido mencionando.

3.1 Conocimiento sobre la disciplina

Existe pleno consenso en que para ser profesor de educación secundaria es necesario dominar el contenido de la materia que se va a enseñar. No voy a extenderme demasiado sobre esto. Ya que he ido comentado en páginas anteriores diversos aspectos que se vinculan con este tipo de conocimiento. En el Capítulo II he desarrollado detenidamente las diversas concepciones que pueden existir sobre el conocimiento teórico, por tanto, no volveré a repetir lo allí expresado.

En este apartado sólo quiero mencionar algunos aspectos. Para empezar, cuando se hace referencia a conocer la materia que se va a enseñar, no se especifica cómo se construye este conocimiento por parte de los profesores; por otra parte, no siempre se precisa cuáles son aquellos conocimientos vinculados a la materia a enseñar que debe construir un profesor. No debemos perder de vista que en España para ser profesor es necesario haber realizado una licenciatura o ingeniería antes de iniciar el curso de especialización en didáctica específico para la docencia; por lo tanto, pueden existir veterinarios, biólogos, ingenieros, físicos, geógrafos, filólogos, sociólogos, economistas, etc.; que aspiren a ejercer de profesor. Como vemos, no todas estas formaciones se vinculan directamente con materias estipuladas en el currículo de la educación secundaria. La pregunta que surge no se refiere a su formación académica concreta sino a la manera en que ésta se relaciona o puede relacionarse con las funciones que como profesor deberá desempeñar, concretamente en lo que se refiere a los contenidos

específicos de las materias que debe enseñar. La pregunta es si la formación obtenida en estas licenciaturas o ingenierías, y la que posteriormente se da en el curso de especialización didáctica, es suficiente o adecuada para “dar el salto” para ubicarse en la acción educativa de la educación secundaria, en el fenómeno de conocimiento: que aquellos contenidos de enseñanza que debe saber organizar y preparar para generar diversas experiencias -acciones- logren transformarse en oportunidades para que los alumnos construyan estos conocimientos.

Está claro que la construcción del conocimiento escolar, las materias, pueden relacionarse con una o más disciplinas teóricas, científicas; pero no sólo se relacionan con éstas. Tal como hemos visto en capítulos anteriores el conocimiento escolar es una construcción histórica (Goodson, 1998) y en general está conformado por una diversidad de conocimientos presentes en nuestra sociedad y, muy especialmente, por la inclusión de perspectivas metadisciplinarias diversas (García y Porlán, 1990; y García Díaz, 1995), a las que me referiré más adelante.

Por tanto, aunque existe pleno consenso en la necesidad de una formación disciplinar, es posible que falten estudios sobre cómo esta formación disciplinar inicial se vincula con la enseñanza de la educación secundaria. No se trata sólo de conocer los marcos conceptuales generales del área y la estructura interna básica del campo (Porlán y Rivero, 1998) algo que, como vengo insistiendo, nadie niega. Unido a este conocimiento se hace imprescindible poseer, además de una sólida formación disciplinar, e incluso interdisciplinar, una formación sobre la historia de la ciencia que brinde un claro conocimiento sobre el proceso de construcción del conocimiento

objetivado: qué tipos de problemas han motivado su construcción, qué tipos de preguntas se intenta responder en la actualidad; etc. Este conocimiento ayudaría a construir una concepción acerca del conocimiento como la comentada anteriormente: como una construcción histórica, unida a circunstancias tanto del campo de investigación, como sociales y culturales del momento histórico-social en el que viven los sujetos, etc.; conocimiento, por cierto, que puede transformarse en fuente de estrategias a la hora de concretar acciones educativas. Por tanto, la disciplina debe aprenderse en su conexión con el mundo de la vida, lo que supone toda una forma de concebir el aprendizaje y la relación entre el sujeto-el conocimiento-el mundo-la enseñanza.

Por otra parte, se hace necesario algo que ya desarrollé en páginas anteriores, una clara formación acerca de los procesos de construcción de este conocimiento por parte de los sujetos. Esto nos lleva, a su vez, a un claro conocimiento sobre estrategias o experiencias que contribuyan a: re-objetivar este conocimiento en contextos concretos, transposición didáctica, con vistas a que sea subjetivado. Es decir que, como vemos y como ya se ha comentado en reiteradas oportunidades, desde el conocimiento objetivado en los respectivos cuerpos teóricos de las ciencias hasta que este conocimiento logra hacerse presente en las aulas, existe todo un proceso de transformación del mismo que no se puede desconocer, en parte previo y en parte simultáneo al proceso de construcción del mismo por parte del sujeto (alumno).

3.2 Las didácticas específicas

Hoy en día, al menos desde la reflexión teórica, prácticamente todos reconocen que el conocimiento disciplinario o académico sufre una serie de transformaciones en el proceso por el cual se convierte en conocimiento escolar (transposición didáctica) y en conocimiento del alumno. Este proceso de transformación es abordado por las denominadas didácticas específicas (Bromme, 1988).

En este sentido, podemos observar que los saberes propios de la profesión docente, de la docencia, no provienen directamente de la formación académica disciplinar que recibió en su carrera (Perrenoud, 2004), aunque necesita profundamente de éstos. Teniendo en cuenta lo dicho en estas líneas, no serán los conocimientos académicos, tal como fueron recibidos en las respectivas licenciaturas o ingenierías, objeto sin más de la enseñanza, sino que sufrirán el inevitable y necesario proceso de transposición didáctica; el cual debe ser objeto de conocimiento y reflexión.

Como ha puesto de manifiesto Chevallard (1998), el saber que debe ser enseñado, para poder serlo, tuvo que haber sufrido ciertas transformaciones que lo hicieron apto para ser ubicado como objeto de enseñanza. Aunque no es el docente, según este autor, el encargado de realizar dicha transformación -transposición didáctica en palabras del autor-, sino que éste, al preparar una lección, ya trabaja “con la transposición didáctica (o más bien, en la transposición didáctica) [...]” (Ibíd.:20). La transposición didáctica le antecede, pero debe ser conciente de ésta, y debe poder establecer nexos entre el conocimiento académico y el conocimiento escolar, cuando

esto fuera necesario. Si los futuros profesores no construyen un conocimiento en torno a este proceso, ¿en qué se basarán para generar sus propias actividades de enseñanza?

Si no hay conciencia sobre este proceso se corre el riesgo de que los contenidos escolares se tomen como objetos reificados, naturales, como si fueran la ciencia misma. Por otro lado, si el conocimiento sobre la transposición didáctica no ocupa algún lugar en el tránsito del conocimiento académico al enseñado, puede que se ponga en duda la necesidad de su conocimiento; y entonces el profesor puede quedar como un mero *consumidor* de los contenidos a enseñar que distintas fuentes ofrecen, *listos para ser enseñados*; y que por tanto favorecen procesos mecánicos y poco reflexivos sobre la transformación que viven los diversos contenidos hasta que se incluyen en la acción educativa con vistas a que sean apropiados por los alumnos.

Por tanto, estoy de acuerdo con el autor antes mencionado en que no es el profesor el encargado, o diría yo, el responsable, de realizar la transposición didáctica; sin embargo, éste, no sólo debe ser consciente de este proceso, sino que debe ser capaz de participar del mismo de alguna manera. Hay algo que debe quedar claro, no se puede perder la referencia del conocimiento académico, nunca debe llegar a creer que el conocimiento a enseñar es el conocimiento académico en sí mismo.

Dentro del conocimiento vinculado con la transformación de la disciplina académica en materia escolar es necesario incluir el conocimiento acerca del currículo, aspecto que fue ampliamente abordado en el capítulo anterior. Sólo quiero comentar, junto con Porlán y Rivero (1998), y a modo de síntesis, que este saber puede integrar

algunos de los siguientes aspectos: 1) conocer la existencia de concepciones en los alumnos, así como su utilización didáctica; 2) conocer cómo se formula, organiza y secuencia el conocimiento escolar; 3) saber diseñar un programa de actividades válido para el tratamiento de problemas interesantes y con potencialidad para el aprendizaje; 4) saber organizar el contenido para su fácil apreciación por parte de los alumnos, para que sean capaces de ubicarse en la estructura de la materia o del tema; 5) saber dirigir el proceso de aprendizaje del alumno, creando el clima de trabajo apropiado; 6) saber qué, y cómo evaluar, cómo comprobar que el conocimiento va siendo construido por el alumno; 7) poseer los saberes que permitan reflexionar y generar actividades que potencien diversos procesos cognitivos y sociales; 8) saber conectar los contenidos disciplinares en el trasfondo ético-teleológico deseado; etc.

El tema no es que se reconozca o no la existencia de este conocimiento escolar como algo distinto a la o las disciplinas académicas con las que se vinculan. Tampoco pareciera que se nieguen en sí mismo los conocimientos en torno a estos procesos de transformación. Sin embargo, no hay acuerdo sobre el estatus que tiene este conocimiento; y no debemos desconocer que en torno a la identidad y naturaleza de las didácticas específicas existen posturas enfrentadas. En este sentido Merchán (2005) afirma que

no se puede escapar al carácter de artificio académico que tiene cualquier división del conocimiento, ni podemos dejar de constatar que generalmente las clasificaciones en estos casos obedecen a razones de índole burocrático-administrativa, pero, sobre todo, a la dinámica de configuración de campos de saber y poder [...] Es esa dinámica la que nos hace sospechar que la existencia de distintas especializaciones en el campo de la Didáctica puede ser un obstáculo para el desarrollo del conocimiento integrado que aquí se propugna para la educación,

ya que, al enfatizarse lo específico de cada una -con el fin de afirmar su identidad-, se pierde la necesaria perspectiva global que requiere la comprensión de la realidad escolar (Ibíd.:39).

En la misma línea Rosselló (2005) hace referencia a ciertas posturas según las cuales es pronto para dar carta de naturaleza a todas las didácticas específicas; hecho que, por otra parte, podría reforzar la ya existente fragmentación de las disciplinas desde esta nueva epistemología.

A mi juicio, estos debates esconden, además de posibles aspectos epistemológicos, otros vinculados con las corporaciones científicas o académicas existentes, es decir, un asunto de intereses y poder vinculado a la producción, control y distribución del conocimiento. Al margen de esto, aún reconociendo el estatus epistemológico que pueda tener aquel conocimiento que ha sido transformado para su enseñanza, no podemos desconocer este tipo de comentarios al respecto. Además, no podemos ignorar que, posiblemente, una parte importante de la justificación de las didácticas específicas se hace en función de que en la escuela actual se enseña por materias. Sin embargo podría suceder que surjan nuevas y más potentes formas de organizar el conocimiento para su enseñanza, en función del trasfondo ético-teleológico de la educación, reiteradamente mencionado a lo largo de la tesis. Si esto fuera así, ¿seguiría teniendo sentido hablar de las didácticas específicas tal como se lo hace actualmente?

Más allá de la discusión sobre el estatus epistemológico de las didácticas específicas, o si éstas deben constituirse en campos de investigación independientes, lo que está claro es que el conocimiento objetivo, socialmente producido, hasta que logra

ser parte de un sujeto por medio de las diversas acciones que lo promueven, sufre gran cantidad de transformaciones, ya que por el solo hecho de integrarse, el conocimiento, en la acción educativa, sufre las inevitables y necesarias transformaciones que se derivan de su interacción con las intenciones educativas, con las características del contexto y de los sujetos implicados en la acción.

Considero que el tema de fondo para una educación secundaria obligatoria es si esta fragmentación -la que, desde luego, implica una opción- supone realmente una forma de conocer que prepara para una comprensión del hombre, del mundo y sus problemas (Gadamer, 2000); a la vez que genera un compromiso en este sentido. Estoy de acuerdo con Morin (1988:21) cuando afirma que “la disciplinariedad cerrada (apenas corregida por la insuficiente interdisciplinariedad), el crecimiento exponencial de los saberes separados hacen que cada cual, especialista o no, ignore cada vez más el saber existente”; algo que cada vez más se aprecia como natural y evidente. Este es el aspecto que quiero abordar a continuación.

3.3 El trasfondo ético-teleológico en la formación del pensamiento didáctico.

La formación de profesores en general y de secundaria en particular, supone un proceso formativo específico para una tarea que también lo es. Sin embargo no es fácil acotar las tareas del docente, ya que las mismas hacen referencia a un sin número de aspectos de la acción educativa. La expresión de esta complejidad la podemos ver, entre otras cosas y según lo comentado en el Capítulo I, en el trasfondo ético-teleológico de la acción educativa por un lado, y en la formación docente, como es el caso, por otro. Este trasfondo es el que le aporta singularidad a la tarea docente y al pensamiento didáctico;

este trasfondo apropiado (por el sujeto), como conocimiento construido, permite ubicar al sujeto-docente y a sus acciones educativas específicas, en las coordenadas: históricas, sociales, culturales, psicológicas, que las atraviesan. Por esta razón he querido incluir este apartado, al que muchos hacen referencia hablando de los conocimientos metadisciplinarios necesarios para el ejercicio de la docencia (Bromme, 1988; Gil Pérez, 1991; Porlán y Rivero, 1998, etc.) y que yo, en una pretensión integradora, los contemplo como parte del pensamiento didáctico, pero como ya se explicó, integrados con los conocimientos disciplinares. Sin embargo, desde el ámbito de la objetivación de los saberes socialmente construidos, considero que debemos referirnos a éstos específicamente.

Sucede que muchas veces los profesores no poseen un conocimiento claro sobre los fines de la educación y los valores asociados con la misma, o no poseen una reflexión sistemática y contrastada sobre estos aspectos. Esta reflexión y este conocimiento que debería formar parte de la base de los conocimientos vinculados al ejercicio docente son la fuente necesaria, a su vez, para encontrar y otorgar un sentido a la, en este caso, educación secundaria obligatoria. El sentido no se encuentra sólo en las disciplinas (materias) aisladas; pareciera que éste se encuentra en el proceso formativo global que es mucho más que la mera suma de enseñanzas disciplinares fragmentadas. Sin embargo, si éste brilla por su ausencia, ¿cómo se construye el sentido de la enseñanza obligatoria? Cómo se construye el sentido desde el punto de vista profesional por un lado, es decir, desde el trabajo que cada profesor realiza; y cómo, la acción educativa, contribuye a que los alumnos construyan este sentido. Estos aspectos serán

analizados en este apartado para lo cual será necesario, como se dijo, poseer un conocimiento vinculado a todos los aspectos de la enseñanza.

Gil Pérez (1991:9) utiliza el término metadisciplinar para referirse a la “organización de los contenidos escolares según una lógica no disciplinar en la que lo disciplinar se emplea como un medio más para conocer una realidad global”. Estoy de acuerdo con este autor en que la ciencia disciplinar no es el objetivo último, al menos para mí, de la educación secundaria obligatoria. Es necesario introducir la lógica de los problemas sociales según los intereses de los ciudadanos y no según la lógica de las ciencias. Eso no significa que la ciencia no tenga o pueda tener intereses sociales, de ninguna manera, ni que éstos deban ser opuestos o estar al margen de los sujetos; sólo que ella los formula, tal como se explicó en el Capítulo II, dentro de las tramas analíticas de la ciencia en cuestión.

Para Porlán y Rivero (1998) el conocimiento metadisciplinar es también un conocimiento académico, en tanto organizado, pero distinto al de otras disciplinas; ya que nos permite un análisis de éstas. “Se trata, por tanto, de un conjunto de perspectivas que nos permiten, entre otras cuestiones, conocer el conocimiento, aportando una visión global, no fragmentada, del mismo” (Ibíd.:68).

Por su parte, Bromme (1988:25), en un sentido similar, define el conocimiento metadisciplinar como aquel que se refiere a

la naturaleza de los conocimientos, respecto a la escuela y la asignatura, respecto a los fines y objetivos que han de conseguirse. Los metaconocimientos definen por tanto el marco

de orientación en el que se valoran los conocimientos y su relación con la propia profesión.

Como podemos ver, con esto nos introducimos en el debate sobre la función social del conocimiento, pero también de la construcción de ese conocimiento (Martínez Bonafé, 2005). Y, por otro lado o simultáneamente, sobre cómo el sujeto construye su propio conocimiento. Porque, como comenta el autor recién mencionado, no “podemos discutir sobre el conocimiento al margen de la forma en que discutimos sobre las relaciones que queremos establecer entre el sujeto y el conocimiento” (Ibíd.:56); algo a lo que ya hice referencia, y que mucho antes también lo hizo Husserl (1962).

Hay que tener en cuenta que la formación del pensamiento crítico, reflexivo, sistémico o, en un sentido más integrador, lo que he denominado el pensamiento didáctico, no es exclusivo de unas pocas materias específicas; éste sólo puede formarse si se transforma en un eje (intención) que atraviese toda la formación de los profesores, como una tendencia, como un rasgo permanente, como el trasfondo de cualquier acción educativa que se haga en el marco de la formación de futuros profesores.

Atendiendo a estos comentarios, dentro del metaconocimiento debemos ubicar distintos tipos de conocimientos. Entre ellos debemos mencionar al conocimiento sobre las ideologías implícitas en las prácticas sociales y educativas, algo que he comentado al hablar de concepciones implícitas y de rutinas o rituales. Ya comentamos que el trasfondo ético-teleológico de la acción educativa nos remite necesariamente a esta dimensión. Toda acción educativa tiene un trasfondo ideológico en tanto está cargada de concepciones y valores que explícita o tácitamente promueve. “El profesor no puede

eludir, por tanto, el debate ideológico escudándose en que sólo se ocupa del saber, porque ningún saber es independiente de unas determinadas relaciones de poder” (Porlán y Rivero, 1998:71) o, como puso de manifiesto Habermas (1995) conocimiento e interés es un binomio inseparable que es necesario explicitar.

Por su parte, Giroux y McLaren (1990), hablan de diversos conocimientos que, atendiendo a la terminología que estamos usando, actuarían como metaconocimientos que deberían ser objeto de atención en la formación del profesorado; estos son: a) El estudio de la lengua, en cuanto portadora de concepciones diversas y reflejo de intereses y luchas de poder; ya que para ellos las formas discursivas son formas de poder; b) El estudio de la historia: como una forma de indagar y conocer los procesos constitutivos de las diversas realidades actuales; c) El estudio de la cultura; y d) El estudio del poder.

Como vemos, desde ciertos enfoques, existe cierto reconocimiento, aunque expresado en distintos términos, en que la educación o la profesión docente, hace referencia a un trasfondo ético-teleológico, es decir, a un deber ser del sujeto y de la sociedad, implicados en los procesos generales de socialización que suponen las acciones educativas tomadas en conjunto. Observamos que varios autores sugieren la necesidad de una formación humanística que, desde luego, vaya más allá de la disciplina o disciplinas concretas que se van a enseñar. En este sentido Perrenoud (2004:196) sostiene que “una formación mínima en filosofía de la educación, economía, historia y ciencias sociales no es en absoluto un lujo”; es necesario, según éste y otros autores, comprender los mecanismos sociales en los cuales se inserta el sistema educativo y los centros concretos en los cuales se ejercerá la docencia.

Siguiendo a Gimeno (2005) podríamos proponer una formación docente centrada en la cultura, es decir, centrada en los frutos logrados por el ser humano, que integre diversos tipos de conocimientos, “se trata de aprender sobre el hombre y, por lo tanto, sobre sí mismo; de aprender dentro de un marco de orientaciones y de valores que deberían comprender también al conocimiento científico” (Ibíd.:71). Es decir, una formación que ayude a comprender al hombre en este mundo, sus logros e injusticias, a entender al sistema educativo dentro del mismo, a analizar posibilidades, etc. Una formación que ayude al docente a ubicar sus acciones concretas en todo este trasfondo. Por tanto, no estamos hablando de una formación centrada en unas disciplinas concretas, sino en una determinada acción de conocimiento del hombre en el mundo, a lo que desde luego podrán y deberán aportar las distintas disciplinas.

[...] es necesario conocer al ser humano y conocer el mundo (los problemas claves del mundo) pues el mundo es, en definitiva, el contexto de todo conocimiento. Por tanto, trabajar en torno a problemas sociales y ambientales de nuestro tiempo constituye una opción deseable para la educación actual, asumida desde diversas posiciones innovadoras (García Pérez, 2005:16).

La formación del profesorado debe, en tanto formación del pensamiento didáctico, poner de manifiesto todo el trasfondo ético-teleológico de la acción educativa; tanto de la que ellos han vivido como estudiantes en su historia escolar y sus impactos, como la que tendrá aquella que realizarán como profesores y, por supuesto, la que tiene la acción en la que participan como futuros profesores: la de formación. De esta manera se explicita la dimensión ideológica, política, social y económica de cualquier acción educativa, haciendo visibles los nexos entre educación-individuo y

sociedad con operaciones concretas reflejadas en la estructura de tareas académicas y en la estructura social de participación.

Como se va desarrollando en estas páginas -y en las anteriores-, el pensamiento didáctico presta atención a los aspectos ideológicos, políticos y sociales; su trasfondo ético-teleológico hace referencia a esto; pero no podemos olvidar, y también debe estar presente en la formación del pensamiento didáctico, que estos aspectos asumen formas específicas en sujetos y contextos singulares. Hoy por hoy se ubica en un determinado sistema educativo, en una determinada forma de institucionalizar la educación que, si bien no debe quedar atrapado en ésta; debe también ser capaz de actuar en este sistema educativo.

Se debería aprender a generar acciones educativas con todo lo que ello implica en cuanto a su trasfondo ético-teleológico, y las efectuaciones específicas que se vinculan con éste; la construcción del sentido en contextos singulares (personal, social, cultural, disciplinar, etc.) aunque a la vez, como se explicó, se deba procurar superarlos, ampliarlos. Sin embargo, aunque vengo sosteniendo la necesaria vinculación de la educación con el mundo y sus problemas, como ya insistí anteriormente, no hay que hacerlo sólo en un sentido adaptativo acrítico -visión utilitarista-, sino para ser capaces de pensar y construir otros mundos posibles.

Todo esto nos lleva, como ya se ha inducido, a la necesaria relación de la formación docente con el mundo, con las prácticas educativas, con los problemas sociales o educativos considerados como tales; siendo muchos los que abogan por este

tipo de conexión (Giner de los Ríos, 1916; Husserl, 1992; Giroux y McLaren, 1990; Liston y Zeichner, 1993; Dewey, 2003; Apple, 2005; García Pérez, 2005; Fishman y McCarthy, 2005; etc.). Para todos estos autores es necesario vincular la acción educativa al hombre y al mundo, en el cual debemos encontrar el sentido de la misma. La educación para la democracia y la ciudadanía es nombrada, de alguna manera, por la mayoría de estos autores.

Sin embargo, hoy en día, es necesario no quedarnos en un significado de estos aspectos que parece cada vez más formal que real; en tanto y en cuanto, si bien este sistema, la democracia, ha supuesto (supone) un avance importante con respecto a otros, no se ha garantizado aún que exista más allá de ciertos Estados (países), algunos de los cuales, muchas veces, parecen más motivados en que ésta funcione al interior de los mismos que en la relación entre ellos. Sigue predominando el trabajo por el bienestar de los que viven dentro de determinados límites geopolíticos, aunque incluso dentro de éstos se dan diferencias cada vez más significativas, que por un sistema más igualitario a escala mundial. Se observa el uso y abuso que se ha hecho -y se hace- en nombre de determinadas llamadas democracias. Pareciera que se ha malversado este nombre, cuando en muchas ocasiones, incluso desde algunas llamadas democracias, pareciera que se ignora, incluso se avala, una especie de pasividad colectiva que dificulta a los hombres utilizar la razón para asegurar la conservación de la especie humana (Russell, 1988).

Por tanto, si bien la idea de democracia encierra un potencial de significativa importancia para la vida social, sea hace necesario buscar un concepto superador, en

tanto que éste se encuentra unido a formas de regular los Estados más que las relaciones entre los mismos. Por tanto, no creo que sea la actual concreción de la democracia la que vaya a permitir resolver los problemas de la humanidad; más allá de los valores que la han inspirado y aún en algunos casos se conservan. Ciertamente es que la situación actual supone una conquista con respecto a épocas anteriores, pero no podemos quedarnos aquí.

En este sentido, a partir del análisis que Apple (2005) realiza de la sociedad norteamericana y cuyas conclusiones pueden tener, a mi juicio, consecuencias que van más allá de ese país; podemos concluir que el concepto de democracia debe ser revitalizado; o bien recuperando viejas tradiciones o bien repensando alternativas que recuperen su sentido y sean capaces de trascenderlo. Lo que queda claro es que la tendencia actual muestra que el término podría estar redefiniéndose a partir de significados muy alejados de los que siempre tuvo y que desde posiciones progresistas se han defendido.

Por esta razón, considero interesante la propuesta que hacen Fishman y McCarthy (2005), quienes apelan también, a través de la recuperación de la obra de Dewey y Freire, a la necesidad de educar para la democracia, pero recuperando un sentido que puede ser útil en la actualidad y que cuestionaría muchas de las llamadas democracias actuales. Recuperan de estos autores la necesidad de reconstruir un vínculo pedagógico que trascienda la tradicional relación docente-alumno; en donde éste último sea considerado como una persona capaz de pensamiento, colaboración y crítica;

insisten en la idea de contemplar el vínculo pedagógico como una oportunidad para el diálogo y para hacerse, unos y otros, más críticos y humanos.

Hay que mencionar también que, ante el reto de contemplar el trasfondo ético-teleológico de la acción educativa y formativa, en los términos que aquí se viene explicitando, aparecen ciertas contradicciones, obstáculos o condiciones, que dificultan la posibilidad de que esto se transforme en una realidad. En esta línea, Porlán y Rivero (1998:78) consideran que

Se concibe a los alumnos como futuros ciudadanos que han de resolver problemas globales, pero se actúa como si fueran a ser, exclusivamente, expertos que resuelven problemas disciplinares. Esta dualidad de perspectivas sobre la finalidad del trabajo docente (una tácita y otra explícita) genera conflictos, contradicciones, ambigüedades e insatisfacciones de diverso tipo, problematizando, con frecuencia, las relaciones profesor-alumno.

En otra línea, Martínez Bonafé (1995:56) considera que a la escuela se le reserva, casi en exclusiva, una cuestión poco relevante, la que se refiere sólo a la organización de informaciones científicas y culturales fragmentadas, más o menos obsoletas. Por lo tanto se le escapa la oportunidad de acudir a la raíz de los problemas sociales y culturales en los que podría y debería tener un papel relevante. Este autor sostiene que en las escuelas se deben generar situaciones de vida que eduquen en la práctica de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida; para lo cual, ésta debe transformarse en una “comunidad de vida democrática”.

Por otro lado, no podemos perder de vista que el hablar de problemas sociales es un término ambiguo y demasiado amplio, tanto en lo que respecta a la educación en

general como a la formación del profesorado en particular. Hay que tener en cuenta que el contexto de la escuela, las prácticas existentes y la cultura escolar, condiciona aquello que puede o debe ser visto como problema y cómo se soluciona (Kimonen y Nevalainen, 2005). Sin embargo, para evitar relativizar o trivializar este aspecto, si realmente queremos una sociedad justa, con ciudadanos capacitados para ejercer plenamente los derechos que todas las personas tienen, “debemos identificar los obstáculos que impiden la consecución de la ciudadanía universal y la búsqueda de una identidad y dignidad personal” (Souto, et. al. 2005:41).

En cualquier caso no podemos finalizar este apartado sin comentar algunos de los beneficios de centrar la formación en problemas. En este sentido García y Porlán, (1990:33) sostienen que las ventajas de plantear la secuencia de aprendizaje profesional a partir de problemas se centran en que:

- a. Es un mecanismo eficaz para interesar al profesor en la temática a trabajar, favoreciendo la motivación, en general, y dando un sentido, desde el comienzo, a la actividad formativa.
- b. Posibilita la explicitación y cuestionamiento de las concepciones de los profesores acerca de la citada temática, facilitando, así, el proceso de reestructuración de esas concepciones.
- c. Evita partir de planteamientos tecnocráticos o espontaneístas, propiciando la adecuación de las propuestas de trabajo a las características de los profesores (diversidad del profesorado).

Sin embargo, habrá que enmarcar este tipo de enfoque en concepciones de resolución de problemas que no deriven en el tecnicismo. Que se vean más como una búsqueda y un proceso reflexivo que la obsesión por la “respuesta correcta”; sin menospreciar, desde luego, que también necesitamos respuestas que serán, atendiendo a esto, provisionales.

3.4 Ejes para la formación del profesorado

Una vez analizados estos aspectos quisiera proponer, siguiendo a Porlán y Rivero (1998) una serie de ejes que podemos tomar como referentes metadisciplinarios, en los términos definidos en el apartado anterior y en las páginas precedentes, para construir el pensamiento didáctico de los profesores. Estos ejes, constituirían unos referentes transversales a toda la propuesta formativa y a su vez aportarían unidad a los distintos componentes que pudiera tener una formación docente orientada a la construcción del pensamiento didáctico; son rasgos que deberían atravesar toda la propuesta formativa. Sin embargo, la única forma para que esto sea una realidad es que se asuma desde cada una de las instancias de esta formación: en la enseñanza de cada materia o grupo de materias, en los talleres de reflexión, en las prácticas, etc.

a) La perspectiva evolutiva y constructivista del conocimiento:

Como ya se ha analizado, es necesaria una concepción del conocimiento que no sea un obstáculo en sí misma para construir el pensamiento didáctico en el sentido que se le ha ido dando a lo largo de todas estas páginas. Tal como se comentó, se hace necesario cuestionar el “conocimiento a mano” del que he hablado en los primeros capítulos y que es producto de los diversos procesos de socialización del sujeto. Pero este cuestionamiento, como ya se comentó, no supone un simple reemplazo de unas ideas viejas poco o nada contrastadas por otras nuevas y actualizadas. En la medida en que el sujeto participa de diferentes experiencias, entornos, etc., estas concepciones, y las conductas asociadas a las mismas, pueden evolucionar y cambiar. Sin embargo, estos cambios, según diversas teorías, no suelen producirse por adición o imposición de

nuevas concepciones, sino por el tipo de interacciones que pueden darse entre las viejas y las nuevas, la potencialidad que puedan tener, etc. Una visión constructivista supone reconocer este proceso interactivo de construcción del conocimiento. Supone tener en cuenta simultáneamente aquellos enfoques que han priorizado los factores o conocimientos externos (objetivados): saber académico, lógica disciplinar, eficacia técnica, conocimientos metadisciplinarios, intereses de política educativa, etc.; y aquellos otros enfoques que han enfatizado los factores internos: intereses, creencias, experiencia propia, etc. (Porlán y Rivero, 1998). Como hemos vistos en el Capítulo II estos conocimientos se articulan en lo que he denominado el pensamiento didáctico, dando lugar a un conocimiento amplio, integral; que supone la unidad (organismo)-conocimiento-pensamiento-acción educativa, a una persona en el mundo.

Esta perspectiva transversal de la formación del profesorado permitirá dar unidad narrativa al conocimiento que el individuo va construyendo (Clandinin y Connelly, 1988); generando las rupturas y continuidades que fueran necesarias, pero sabiendo que estamos comprometidos -dadas las profundas implicaciones afectivas, sociales, culturales, profesionales- con un sujeto concreto, con en el desarrollo personal del futuro profesor. Con esto no quiero dar a entender que sea un proceso individual, sino que el ser docente involucra a la totalidad del sujeto, su historia, su ser en el mundo, sus subjetivaciones, en las dimensiones afectivas-cognitivas-sociales.

Por otra parte este eje supone tener en cuenta aquello en lo que he profundizado en el capítulo II sobre el conocimiento. Quiero referirme especialmente a la visión del conocimiento como proceso activo/dinámico/continuo de objetivación y subjetivación;

ubicándonos así en una relación que busca trascender al sujeto y sus circunstancias, pero siempre desde (y con) éste y éstas. Y ambos se encuentran también en el proceso que el profesor genera para que el conocimiento sea posible; este proceso, lo que hace el docente, contiene elementos culturales de diverso tipo; incluidos elementos significativos para el alumno, pero muchos conocimientos más que éstos. Entonces el proceso que genera el docente mediante el cual el conocimiento se hace presente, debe incorporar también al sujeto y a sus circunstancias a la vez que las trasciende.

b) La perspectiva sistémica y compleja del mundo:

La perspectiva sistémica supone atender a las interrelaciones que se producen entre los elementos que conforman una realidad o un fenómeno. Concebir así a la formación del profesorado puede ayudar a evitar, como sucede con frecuencia, que sea aislada y fragmentada, y favorecer así un proceso integrado de construcción del sentido, del pensamiento didáctico. Desde este punto de vista, la construcción del pensamiento didáctico se puede transformar en el eje vertebrador de estos elementos, incorporados a un sujeto concreto que ejercerá una función específica: la docencia.

Sin embargo, para evitar confusiones, al hablar de complejidad, no me estoy refiriendo a una propiedad intrínseca del mundo o de sus objetos, ni al concepto vecino de complicación, ni al desorden o aleatorio. “Se trata, de una propiedad siempre contextual y ligada a la observación de unos sistemas sobre otros” (Ramos Torre, 1996:164). Las realidades son más o menos complejas, podemos verlas como sistemas o no, por tanto, se trata fundamentalmente de una forma de apreciar lo real y de dialogar con ello. Es comprender que el mundo no existe sin sujeto y que ese sujeto construye el

mundo por medio de múltiples y contradictorias interacciones entre sí: en los intentos de conocerlo, de ordenarlo, de atraparlo, etc. La mirada sistémica y compleja nos permite abordar estos procesos y participar en ellos.

Aplicado a la formación del profesorado supone ir más allá del aparente orden que muchas veces presenta la teoría, al menos ciertas formas de exponerlas, que dan una imagen de una realidad homogénea e ideal, que no es capaz de contemplar en sí misma la variedad, la contradicción, etc., y que no permite dialogar con la realidad, sólo encasillarla, atraparla. Claro que hablo de un tipo de teoría, pero también, de una forma de ofrecerla, de ponerla a disposición, de que dialogue con los conocimientos de los allí presentes para poder formar parte de los mismos. Por tanto, hablar de complejidad en la formación del profesorado, es hablar, entre otras cosas, de estas formas de interactuar, de los rasgos de la acción formativa, cómo dialoga en sí mismo el conocimiento objetivado con los contextos reales de escolarización y los procesos de subjetivación del conocimiento que dicha acción está proponiendo o favoreciendo. Como sostiene Morin (2003) la complejidad es la dialógica orden/desorden/organización.

Pero lo sistémico y lo complejo abarca también a las propuestas formativas como totalidad, es decir, a la mirada, al sentido que construyen, el total de conocimientos (materias) y experiencias que se proponen. ¿Es posible que en propuestas fuertemente fragmentadas, como lo es la actual formación de profesores para la educación secundaria en España, se pueda construir un pensamiento sistémico-complejo?

La construcción del pensamiento didáctico supone formar un sujeto capaz de aproximarse, en este caso, a la práctica educativa con una mirada sistémica-compleja. Esto puede buscarse, a mi juicio, de dos formas:

- a) Generando una propuesta formativa coherente con éste aspecto, me estoy refiriendo a la articulación de los diferentes elementos que conforman la propuesta, en términos generales: conocimientos disciplinares, conocimientos didácticos, conocimientos metadisciplinarios y el practicum; y, fundamentalmente, el trasfondo ético-teleológico de la acción educativa -y formativa-.
- b) Generando acciones formativas que contemplen en sí mismas lo sistémico-complejo: supone articular diversos tipos de saberes y formas de hacer.

Sin embargo hay que dejar claro que “el pensamiento complejo no apunta a la totalidad en el sentido en que este término sustituye a la simplificación atomizante por una simplificación globalizante” (Morin, 1988:417). Cuando se habla complejidad se habla fundamentalmente de conciencia, de niveles de conciencia (Herrán Gascón, 2003).

c) La perspectiva crítica:

Supone, como ya se ha comentado, establecer o explicitar los nexos entre el individuo, la educación y la sociedad. Supone explicitar los supuestos ideológicos de estos vínculos y la relación íntima que existe entre intereses y conocimientos

(Habermas, 1995). Supone no perder de vista que el trasfondo ético-teleológico está presente en toda acción educativa, y que el mismo hace referencia a estos vínculos.

Incluir esta perspectiva implica guiarnos por un interés emancipador, el cual, desde luego, debe ser interpretado en clave formativa primero, es decir, en las experiencias que se generan para formar a los futuros profesores; para que luego éstas puedan ser generadas en sus propias prácticas. Es decir que una educación para la emancipación debe poseer características específicas en las acciones formativas orientadas a los futuros profesores, de forma tal que les permitan vivenciar los significados que esta perspectiva supone. Asimismo, la emancipación debe visualizarse como interés inherente a cualquier acción educativa, es decir que debe servir como parámetro para analizar las prácticas formativas en las que participarán los futuros profesores y para imaginar acciones educativas concretas para desplegar en la educación secundaria.

Finalmente, hay que comentar que la perspectiva crítica se refiere también a una forma de entender la construcción del sentido, a la que tantas veces se ha hecho referencia en esta tesis. Desde este punto de vista, la educación secundaria obligatoria, como hemos dicho, tiene que ver con formar a los sujetos para que sean capaces de comprender el mundo en el que viven y de imaginar otros mundos posibles. Tiene que ver, asimismo, con la educación de un ciudadano, es decir, de una persona capaz de ejercer los derechos que él y los demás tienen, y de desplegar la responsabilidad que el ser ciudadano del mundo exige. El transformar este eje en transversal a todas las instancias de la formación docente puede lograrse tanto en las conexiones que se

establezcan entre los contenidos a enseñar y el mundo de la vida, con especial referencia al campo profesional para el que forman; como por medio de acciones educativas que permitan vivenciar lo aquí expresado. Como sostiene Herrán Gascón (2003) debe existir una cuidadosa coherencia entre la palabra y la acción.

d) La actitud investigadora.

Concebir al profesor como un investigador supone una forma de entender su rol, su vínculo con el conocimiento y con su contexto profesional. Muchos autores conciben el desarrollo del conocimiento profesional como un proceso de investigación, reflexiva y crítica, basado en la detección de problemas relevantes para la práctica profesional o la educación en general, y orientado a la construcción de alternativas para abordar estas situaciones (Stenhouse, 1984; Elliot, 1990; etc.).

Como observamos, esta perspectiva, además de los supuestos epistemológicos que posee, constituye una clara propuesta centrada en las acciones educativas o formativas. En este sentido, Imbernón (2002:63) sostiene que la investigación-acción constituye un “proceso de formación permanente del profesorado que parte del análisis de las situaciones problemáticas reales, promueve la participación, estimula el trabajo en grupo, facilita la toma de decisiones, potencia la capacidad autoformativa y estimula la flexibilidad organizativa”.

3.5. Comentarios sobre los componentes y las características de una propuesta para construir el pensamiento didáctico.

El *desarrollo del pensamiento didáctico* consiste fundamentalmente en aportar las *claves necesarias* para poder ejercer, desplegar, de forma relativamente autónoma, la *racionalidad en el marco* de unas determinadas funciones en *contextos educativos* concretos. Claves necesarias para interpretar el fenómeno educativo, para dotarlo de identidad, para interpretarlo, comprenderlo: sus sujetos y sus contextos en función del trasfondo ético-teleológico.

El pensamiento/conocimiento didáctico contiene, desde luego, un conocimiento disciplinar o interdisciplinar, pero se ubica en una nueva lógica/mirada, racionalidad, y con una nueva tendencia que ya no es exclusiva de una disciplina sino de la acción educativa como práctica social, como totalidad: la construcción del sentido, la comprensión de la realidad, de los contextos, la necesaria articulación del saber en la acción, etc.

Hasta aquí he querido seguir aclarando qué entiendo por pensamiento didáctico y que aspectos concretos lo caracterizan. En cualquier caso he querido que la construcción del pensamiento didáctico sea el eje integrador de los diversos componentes que hacen a un profesor, dándoles un sentido centrado en la singularidad de la práctica educativa. Este intento no es sencillo y puede llevar a alguna confusión, si se interpreta que me refiero a un pensamiento capaz de englobar la totalidad de forma simultánea, y no, como intento, a mostrar fundamentalmente lo que Morin (2003)

denomina la conciencia de la multidimensionalidad, la que nos lleva a trascender, pero no a prescindir de las visiones especializadas o parciales.

Este reconocimiento (conocimiento) de la multidimensionalidad, cuando hablo del pensamiento didáctico, incluye, sin embargo, una especificidad, la que se refiere a la acción educativa; obviamente, como vengo insistiendo, contemplando los vínculos individuo-sociedad-educación, pero siempre desde las acciones que nos permiten insertar dichos aspectos en intervenciones en el mundo, en donde el trasfondo ético-teleológico de esta acción es la que traslada -y contiene- dicho vínculo a los contextos sociales y escolares donde la acción educativa tiene lugar, y lo hace parte de esta acción. Esta multidimensionalidad, esta característica del pensamiento didáctico, sólo es posible dentro de una determinada manera de concebir la formación del profesorado, el desarrollo profesional y la práctica educativa.

Es evidente que cuando se plantea el tema de la formación de profesores debemos tener algún tipo explicación sobre cómo una persona se transforma en profesor o sobre cómo cambia un adulto para poder transformarse en un profesional de la enseñanza. En este sentido, como ya se mencionó, podemos ubicarnos en lo que Marcelo (1994:209) denomina “dimensión personal del cambio, es decir, la atención al impacto que la propuesta de innovación tiene o puede tener en las creencias y valores de los profesores”. Es evidente la construcción del pensamiento didáctico supone contemplar este aspecto ya que están implicados los procesos conscientes e inconscientes de subjetivación del conocimiento, que abarcan aspectos afectivos-cognitivos-(existenciales) y sociales.

Por otro lado, retomando algunas cosas ya explicadas y siguiendo a Pozo (1989), podemos decir que los profesores cambiarán sus concepciones y teorías en la medida en que se den las siguientes condiciones: a) Que observen que las nuevas ideas son más potentes y útiles para dar respuesta a las situaciones que ellos deben enfrentar en su trabajo cotidiano; b) Por tanto, sus concepciones deben ser puestas en “situación de conflicto” es decir enfrentadas con diversos aspectos de su práctica profesional para los cuales éstas no tienen respuestas o funcionan de forma deficiente o errónea; c) Finalmente, todo esto es posible en la medida en que el futuro profesor explicita todas aquellas concepciones implícitas o no contrastadas que ya posee.

Aquí se plantean varios desafíos, por un lado el de mostrar por qué, para qué y, fundamentalmente, cómo puede hacerse; algo que seguiré profundizando en el siguiente apartado. Parte de esta demostración está unida al vínculo que se establece o puede establecerse entre la acción educativa y su trasfondo ético-teleológico, el cual nos mostrará toda su potencialidad, o limitación, con respecto al desarrollo de la persona en el mundo; sin la explicitación de este vínculo, será difícil trascender la inmediatez de la acción y por tanto los intereses unidos a la misma. Pero unido a la reflexión analítica sobre este trasfondo, debemos incluir otra reflexión, y vivencia sobre formas de hacer vinculadas con aquellas ideas críticas que por lo general no trascienden su nivel especulativo.

Sobre los cambios que realizan los futuros profesores en su proceso formativo quiero insistir en un aspecto que considero importante, para comenzar a vivir este

cambio es necesario empezar a concebir a los futuros docentes como tales y no como los alumnos que han sido hasta ese momento. Considero que, como ya he comentado, es un requisito importante para aprender a ser docente y para ser capaz de tomar distancia del rol de alumno, de lo que para él ha supuesto este vínculo sostenido durante tanto tiempo. Al margen de cualquier otra connotación de poder que pueda tener el vínculo profesor-alumno, sobre todo en donde no se explicitan ciertos supuestos, está claro que debemos ubicarnos, ahora, en un vínculo entre adultos, entre ciudadanos de pleno derecho. Este ser ciudadano, ésta consideración a la hora de pensar la acción formativa, tiene importantes repercusiones.

He mencionado en este capítulo los diversos conocimientos que deben estar presentes en la formación docente de laguna manera y se han sugerido perspectivas transversales para una propuesta de formación del profesorado. Recapitulando lo dicho en las páginas anteriores, podemos decir que un currículo para la formación del profesor de secundaria debería nutrirse y orientarse en las siguientes claves: trasfondo ético-teleológico, contenido a enseñar, valores, contenidos disciplinares diversos, conocimiento sobre los alumnos: de cómo se aprende, cómo se construye un conocimiento; conocimiento pedagógico general: estructura social de participación y de la estructura de tareas académicas; conocimiento del currículo, conocimiento del contexto, conocimiento de la profesión, conocimiento de sí mismo; del lugar que ocupa la enseñanza de unos contenidos específicos (de un campo o disciplina) en la construcción del sentido. Pero lo que quiero resaltar es que se está formando a un profesor, aquí debería estar su identidad profesional, más allá de la materia concreta que vaya a enseñar.

Sin embargo no se trata sólo de los contenidos o elementos de una propuesta de formación docente, se trata también, y fundamentalmente, de las características que las diversas acciones formativas tengan. Al respecto varios autores han hecho referencia a la coherencia que debe existir entre los principios y concepciones teóricas que forman parte de los contenidos de la formación y las formas que asumen las acciones formativas (Fernández Pérez, 1989 y 1995; Herrán Gascón, 2003; etc.). En cualquier caso, las prácticas formativas constituyen fuentes en sí mismas de múltiples aprendizajes, por lo que no basta con desarrollar la teoría crítica, si ésta no forma parte de la acción formativa por la que ella -la teoría- se hace presente. Incluso puede generar efectos contrarios el estar aprendiendo a ser críticos o sujetos emancipados, si esto se hace en un vínculo docente jerarquizado, en un discurso lineal y meramente expositivo, asignando un rol pasivo a los futuros profesores, siendo éstos tratados como los alumnos de siempre. Porque como sostienen García y Porlán (1990:36)

Tampoco hay que olvidar que los propios métodos de trabajo utilizados y los recursos y técnicas empleados constituyen contenidos del proceso de desarrollo profesional, sobre todo, pro cuanto inciden, particularmente, en el aprendizaje de procedimientos y en el de actitudes y valores.

Por tanto, no sólo las prácticas formativas deben contemplar las características que anuncian, deben ser objeto de análisis diversos, de forma tal que se conviertan en fuente de aprendizajes explícitos.

En cualquier caso, las acciones formativas no sólo deberán poseer las características que pregonan, deben ser además variadas, favorecer diversos procesos

cognitivos, afectivos y sociales. Para las acciones, podemos proponer, en tanto conforman una propuesta formativa, “una secuencia cíclica y flexible que admita itinerarios diversos y en la que se puedan alternar o repetir los diferentes tipos de actividades en distintos momentos del proceso” (Porlán y Rivero, 1998:171). Todo esto nos remite, necesariamente, a los formadores de formadores, tema que abordaré más adelante.

Finalmente, considero que es necesario hacer una advertencia. Es muy frecuente que, desde determinados marcos teóricos o grupos de intelectuales o profesionales, se sugieran ciertas ideas, pocas veces vinculadas a formas de hacer, que podríamos denominar progresistas o innovadores desde los supuestos ideológicos, políticos, sociales y culturales que contemplan. Sin embargo, más allá de una posible adhesión intelectual a estas ideas, cuando estos discursos se dirigen a los profesores, deberían contemplar una variable que, por lo general permanece ignorada (¿o deberíamos decir que es desconocida por gran parte de quienes hablan de estos asuntos?), que se refiere a su puesta en práctica, a que se transformen en acciones educativas reales. Y no estoy diciendo que estos discursos deban contemplar estas propuestas o sugerencias, ya que estas deberán pensarse o realizarse por profesionales capacitados para hacerlo, conocedores en tanto han vivenciado y reflexionado sobre la práctica de la que hablan. Lo que estoy diciendo es que estos discursos (sería deseable) deberían contemplar la posibilidad de que se transformen en acción y por tanto deberían estar expresados teniendo en cuenta esta posibilidad y no como mera especulación.

Diciendo esto, no quiero parecer excesivamente crítico, ni estoy diciendo que no puedan existir los discursos especulativos, incluso pueden ser interesantes para nosotros los profesores. Lo que estoy diciendo es que se va generando un divorcio importante entre discursos que, por las razones antes mencionadas, pueden ser catalogados como progresistas o innovadores y las posibilidades de que éstos impacten en las prácticas de enseñanza. Incluso es posible, aunque no conozco estudios al respecto, que se esté generando un efecto contrario: favorecer el conservadurismo.

En este sentido, muchas veces se escuchan críticas, por parte de ciertos profesores, a ideas muy interesantes, por no haber resultado cuando éstos intentaron que formen parte de sus prácticas cotidianas; incluso, muchas veces, los resultados, desde la perspectiva de estos profesores, no sólo no han sido los esperados, sino que fueron realmente negativos. Me acuerdo de un caso que me comentó un profesor al intentar implementar el “aprendizaje cooperativo” con alumnos de tercero de la ESO. Para él, que había estado tan ilusionado con los supuestos éticos, cognitivos, afectivos, sociales y pedagógicos de esta propuesta -o concepción-, fue un rotundo fracaso, ya que al intentar ponerla en práctica lo único que logró fue que en la clase se generaran interferencias de diverso tipo. Y más allá de las consideraciones acerca de estas interferencias y las formas de entenderlas, lo cierto es que no habían logrado aprender, ni el tema que él tenía previsto, ni otros valores vinculados con estas propuestas.

Considero que muchas sugerencias potencialmente innovadoras, progresistas; pueden dejar de serlo, en tanto emancipación, cuando:

1. Se ubican en una lógica tecnicista e intentan aplicarse sin más; sin haberse comprendido estas ideas en toda su génesis, sin un proceso reflexivo que las ponga en situación. Y esto no hay que ubicarlo siempre como carencia del que recibe o interactúa con estas nuevas ideas. También hay que contemplar la posibilidad de que determinado tipo de textos/discursos propicien más y mejor la comprensión que otros; estimulando procesos reflexivos a partir de los mismos, que sean capaces de conectar las realidades de aquellos que los reciben con las que el texto quiere propiciar. Es decir que sean capaces de generar interacciones, algo que no se relaciona directamente con el contenido del texto o discurso (me refiero aquí a contenidos de una disciplina o campo de conocimiento vinculado a las materias o asignaturas; aunque como se observa, mi concepto de contenido abarca más que éste), sino con las formas en que dicho contenido se presenta; los cuales pasan a ser parte del contenido.
2. Se intentan realizar sin tener en cuenta los esquemas de acción/conocimiento de los alumnos. Éstos no son una tabula rasa desde el punto de vista de las concepciones educativas, se ha insistido mucho sobre esto a lo largo de la tesis. Sobre todo en la educación secundaria y desde luego, tal como se comentó, en la educación superior. Los estudiantes ya han sido socializados en determinadas formas de hacer, con sus respectivas concepciones subyacentes que han favorecido la construcción de determinados esquemas de acción, a partir de los cuales han aprendido a moverse en el ámbito educativo. Las propuestas de ideas que no encajan en estos esquemas pueden generar efectos diversos. Nuevamente, no son los docentes los únicos responsables de estas situaciones; es necesario, y

sobre todo cuando existe un interés emancipador, ubicar los discursos o textos en toda la complejidad que su concreción supone.

3. Y evidentemente, como ya se comentó, cuando existe un divorcio entre la acción y la palabra -que es también acción-, se genera una acción contradictoria con preocupantes efectos para el desarrollo de un pensamiento didáctico.

A estos comentarios subyace una idea muy clara: cualquier discurso o texto que presente un conocimiento, si se hace -o intenta- desde un interés emancipador, debe contemplar en su propia construcción y estructura, no sólo los rasgos que este interés supone, sino el que este conocimiento logre transformarse en acciones en el mundo de la vida, más allá de los cuerpos formalizados/objetivados de conocimientos. Es necesario trascender la lógica meramente prescriptiva (aunque ésta se haga como sugerencia o mero análisis), sobre todo desde un interés emancipador; ya que ésta, la emancipación, se refiere a sujetos con vidas concretas, y mientras permanezca en el mero plano discursivo, sin capacidad de ser, podrán ser interesantes, pero no emancipadoras. La mera declaración de intenciones puede que en el mejor de los casos y pensando en la formación del pensamiento didáctico, sólo resulten especulaciones interesantes en tanto no logren transformarse en diálogos o análisis que sean capaces, a su vez, de plasmarse en acciones educativas. Los mismos discursos progresistas deberían ajustarse a una lógica de la complejidad, y los que pretendan ser realmente críticos deberán ser capaces de articular en esta complejidad la posibilidad de que los mismos contribuyan, de forma poderosa, a la acción.

4. PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO DIDÁCTICO

Desarrollados estos aspectos, tengo ahora el desafío, de vincular mi tesis con propuestas concretas vinculadas a la construcción del pensamiento didáctico. Ya he hablado de los contenidos y perspectivas que he sugerido, junto a los diversos autores que he mencionado, para las propuestas de formación del profesorado. Pero me he estado refiriendo sobre todo a la propuesta, y no tanto a la acción formativa, aunque sí he mencionado características de la misma, y no siempre es posible esta separación.

En las páginas siguientes me centraré más en ciertas propuestas concretas para los planes y la acción formativa. En un primer momento haré un análisis del discurso sobre la reflexión en la formación del profesorado y posibles concreciones o implementaciones de la misma. Por otro lado, mencionaré otro tipo de propuestas o materiales. Finalmente, profundizaré en el componente práctico de la formación docente: el practicum. En este sentido, considero que el ser docente sólo puede completarse -en su formación- con la acción educativa; ésta aporta algo que no es posible obtener de otra manera; aunque desde luego, no cualquier acción. Lo mismo sucede, por ejemplo, con el arte, con la ética, y otros aprendizajes; conceptualmente se puede poseer un conocimiento artístico o ético determinado, pero el ser un artista o el tener un comportamiento ético se aprende en contextos donde realmente esto se ponga en juego, se haga o se sea; cuando existe la posibilidad de ser y hacer en conjunto.

De más está decir que estos elementos no suponen, de ninguna manera, elementos aislados. Se podrá ver que será necesario, una y otra vez, ir y venir en el desarrollo de las ideas. Estas propuestas son integrales y encierran, en su conjunto, el

trasfondo ético-teleológico que he desarrollado en distintos lugares de la tesis. Por tanto, deberá entenderse como una propuesta global para construir el pensamiento didáctico: lo que voy a desarrollar a continuación va unido a la construcción de todos los conocimientos que he mencionado como necesarios para la formación docente. Obviamente, y atendiendo a la coherencia necesaria con lo desarrollado hasta aquí, no va por un lado la reflexión o la práctica y por otro el conocimiento didáctico, por ejemplo, de las ciencias sociales; ni la historia de la ciencias separada de las acciones educativas; o el trasfondo ético-teleológico, de todos los componentes del proceso formativo de un profesor para la educación secundaria. Hecha esta aclaración, desarrollemos ahora las propuestas que considero adecuadas para la formación del pensamiento didáctico.

4.1 La reflexión como discurso y como propuesta incorporada a la formación docente

Desde hace algunas décadas viene empleándose, cada vez de forma más insistente, el término “reflexión” (y sus derivados) referido a una cualidad o forma de ser docente y de la formación del mismo. Puede que el término no sea muy distinto a otros empleados hasta entonces, como por ejemplo el de pensamiento. Pero incluso se lo utilizó y utiliza como adjetivo de éste, (¿puede existir un pensamiento que no sea reflexivo?). Lo cierto es que la aplicación de este nuevo término al campo de la formación docente parece querer concentrar los aportes de los teóricos de la denominada racionalidad práctica y crítica por un lado, y cognitivistas por otro (Contreras, 1987; Zeichner, 1987; Carr y Kemmis, 1988; Smyth, 1991; Liston y Zeichner, 1993; Pérez Gómez, 1998; Zeichner y Liston, 1999; Kemmis, 1999;

Perrenoud, 2004; Burchell y Dyson, 2005; Jones, 2005; Nissilä, 2005; etc.); aunque no necesariamente es posible colocar una barrera entre éstos.

En este apartado haré una aproximación a la comprensión conceptual del término por un lado, con diversos comentarios al respecto; y un análisis de su posible incorporación en la acción formativa, por otro. En este sentido, Jones (2005) habla de tres modelos o niveles de pensamiento crítico: uno que se refiere a ciertas habilidades cognitivas a aplicar; otro implicado en los intercambios o debates entre personas y un último nivel de crítica que se hace en el marco de las teorías, pero que va más allá de las convenciones de las disciplinas, el cual se vincularía más con la perspectiva crítica. Para esta autora, cuando en propuestas concretas o planes de formación se refieren al pensamiento crítico o a la reflexión, predomina el primer tipo. Sin embargo, en esta tesis, me referiré, fundamentalmente, a los otros dos.

Para empezar, y para tomar distancia entonces de concepciones que sólo parecen concebirla como una especie de mecanismo o habilidad instrumental, quiero decir que la *reflexión* es un proceso que supone (y es) siempre conocimiento; es decir, que es un proceso que se realiza sobre éste o sobre sucesos o acciones, pero en función del conocimiento a mano de quien o quienes reflexionan (reflexionar necesita y a la vez es un conocimiento). Trasladado al ámbito educativo, debería contemplar, de forma interactiva y simultánea, los aspectos antes mencionados que conforman lo que he denominado pensamiento didáctico.

Por otro lado, además de suponer o exigir un conocimiento, algunos autores hacen referencia a la reflexión como procedimiento para obtener conocimiento. Sin embargo, no se construye conocimiento sin más por medio de la reflexión; ésta es una operación sobre un contenido o algún aspecto de la acción educativa, realizada por medio de los conocimientos disponibles, en donde deben darse algunas condiciones y características para que la reflexión genere conocimiento.

Como vemos, quizá no parezca nada distinto de lo que se viene diciendo hasta el momento. Evidentemente, la reflexión supone una práctica social con determinados rasgos, tal vez similar al tipo de acción educativa que considero propia del pensamiento didáctico. Por tanto, aún no sé si es adecuado o conveniente diferenciar entre la “acción reflexiva” y la “acción educativa”, ¿por qué no suponer que ésta última, si se realiza desde lo que he denominado pensamiento didáctico, ya supone la primera?

A mi juicio, y teniendo en cuenta lo desarrollado sobre la acción en el capítulo I, no creo que sea muy útil distinguir entre acción educativa y acción reflexiva, aunque evidentemente puede que la primera no tenga esta característica y que la segunda pueda realizarse más allá de la acción educativa, es decir, sin impacto alguno en ésta. Es evidente que la acción educativa, y sobre todo desde la lógica del pensamiento didáctico que estoy defendiendo a lo largo de esta tesis, contiene -según el tipo de acción, momento, etc.-, reflexiones diversas; continuas evaluaciones inherentes al desarrollo de la propia acción y tomas de decisiones asociadas a éstas.

Es posible que la introducción de esta noción, la de la acción reflexiva, haya constituido una crítica a cierta racionalidad dominante en la acción educativa. Principalmente una crítica a determinadas perspectivas teóricas y a sus derivaciones prácticas. Sin embargo yo no considero que las meras aplicaciones, cuando se habla de acción educativa, sean posibles y que la práctica, por tanto, pueda tener la linealidad de una teoría. Considero que los docentes no actúan mecánicamente en la mayoría de las ocasiones y aunque pueda, y de hecho así sucede, que sus acciones se encuadren en marcos más amplios que las contienen: esquemas de acción (o incluso rutinas o rituales, como se ha visto) eso no significa que las acciones concretas no estén acompañadas de reflexiones sobre diversos aspectos vinculados a la complejidad educativa. Resulta psicológica, ética y profesionalmente inaceptable e improbable conducirse mecánicamente en una tarea como la educativa, aunque ciertas acciones puedan enmarquese en rituales o rutinas diversas.

El asunto quizá sea otro, la reflexión acompaña o es parte del tipo de acción que estoy proponiendo, sin embargo, las claves y las formas de hacerlo pueden variar de unos docentes a otros; de hecho se pueden poseer más o menos conocimientos para que ésta sea más o menos profunda o productiva; para establecer mejor el vínculo con el trasfondo ético-teleológico, etc.

Pocas o ninguna acción educativa puede ejecutarse mecánicamente, sin reflexión. Sin embargo, es evidente que estoy hablando de una forma de ser profesor que debe ser formada, es específica de la función docente; pero ésta debe ser

desarrollada para que la reflexión no deba ser vista como algo excepcional, sino propio e inherente al quehacer docente.

El pensamiento didáctico por el que abogo y considero específico de la docencia, contempla una acción dinámica que interrelaciona contenidos, sujetos y contextos, intenciones educativas, individuo y sociedad. El nivel de conciencia de todo esto durante la acción puede que sea variable; resulta imposible que se dé en su máxima expresión en todo el curso de la acción. Pero la acción educativa, propia del pensamiento didáctico, supone instantes evaluativos de la acción puesta en escena y toma de decisiones asociadas a éstos, constantes y diversos en intensidad y aspectos observados. Obviamente, insisto, esto se forma y es propio de la profesión docente. Por tanto, la reflexión en la acción forma parte del pensamiento didáctico; el que se pone en juego en la acción educativa.

No es posible, insisto, separar la reflexión de la acción educativa desde la lógica de lo que he llamado pensamiento didáctico. Esto sólo es posible si uno considera que la acción se puede fragmentar en un sin número de operaciones implicadas en la misma. La acción educativa no es nunca solamente una efectuación mecánica, aunque pueda tener características más o menos técnicas, también es hermenéuticas y/o crítica. Por lo general, en mayor o en menor medida, incluso aceptando que las acciones educativas cotidianas se ubican en esquemas de acción con supuestos y aspectos no siempre explicitados; un profesor atiende, en el curso de la acción, a diversos aspectos que nos hace posible hablar de acción educativa desde la lógica del pensamiento didáctico. Estos aspectos pueden referirse por ejemplo a: qué cosas tengo que enseñar y por qué; al

contexto social de escolarización, la diversidad del alumnado; si se considera que los alumnos están construyendo su propio conocimiento a partir de las efectuaciones propuestas; si observo interacciones entre los alumnos o si creo que debo incentivarlas de alguna manera; si observo que algún alumno queda al margen de las experiencias propuestas; si observo indicadores que muestren el sentido que puede tener lo que estamos trabajando; si contemplo que se ponen o no en juego valores que deseo trabajar; si busco conexiones entre los conocimientos que poseen los alumnos y los que como docente quiero trabajar; si conecto con la vida cotidiana de los alumnos, o con la actualidad en general, o con otros contextos vinculados al trasfondo ético-teleológico de la acción educativa; si observo que me siento incómodo ante determinados comportamientos de la clase en general o de algún alumno en particular; si es adecuada la acción propuesta; etc.

Todos estos aspectos, presentes en la acción educativa, son tenidos en cuenta en diversos instantes del curso de la acción con diversa intensidad o profundidad. Puede que simultáneamente tenga en cuenta más o menos aspectos, pero siempre se piensa/reflexiona en alguno de los aspectos recién mencionados, u otros de los tantos que se encuentran presentes durante el desarrollo de la acción educativa. Aunque también es cierto que este pensar en y durante la acción, propia del pensamiento didáctico, puede ser mejorado, enriquecido permanentemente. Como se está explicando en esta tesis, éste es producto de un proceso formativo intenso y sistemático. Como se observa, y los que nos dedicamos a la docencia lo experimentamos, existe una especie de actitud reflexiva/evaluadora inherente a la acción docente sin la cual nos ubicaríamos en meras acciones mecánicas. Por tanto, como va quedando claro, estoy defendiendo

que existe una actitud reflexiva del docente, inherente a la acción educativa; una especie de ajuste entre expectativas, conocimientos diversos y la acción en curso.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que esta actitud reflexiva se vincula tanto a las concepciones que el docente posee implícitamente, como a sus conocimientos en general. Por lo tanto, vuelvo a insistir, el papel de la formación resulta esencial para que esta actitud inherente a la tarea docente, se realice desde parámetros contrastados y enriquecidos por los debates colegiados y los conocimientos producidos por los diversos campos de conocimiento que pueden aportar a la acción educativa.

Como puede verse, a diferencia de lo que parecen afirmar muchos “intelectuales”, no considero que la reflexión y el pensamiento sean ajenos al quehacer docente. Considero que los docentes nos comportamos necesariamente de una forma reflexiva, aunque ésta, como he dicho, pueda contemplar más o menos variables simultáneamente. En cambio sí creo que el aspecto recién mencionado, la capacidad de tener en cuenta varios aspectos simultáneamente, y la calidad de los parámetros utilizados en esta actitud reflexiva/evaluatora, deben ser enriquecidos por procesos formativos intensos y sistemáticos. De esto se deriva que, en la concepción que estoy manejando, la reflexión sobre la acción no suponga algo extraordinario, ni ajeno o desconocido para los docentes; en mayor o menor medida la entiendo como un rasgo de la acción del docente.

Es cierto que en su día, el haber puesto el acento en este aspecto, pudo haber dirigido la atención a la complejidad del pensamiento docente y la insuficiencia de la

denominada racionalidad técnica/academicista/cientificista para formarlo. Pero por otra parte, los docentes sabemos que aunque pueda que los procesos reflexivos durante la acción no sean rigurosos o sistemáticos, siempre acompañan nuestras acciones a manera de reflexión evaluadora que nos permite ir realizando los ajustes necesarios entre lo que he denominado trasfondo ético-teleológico, las efectuaciones concretas, la estructura general de la acción educativa, los alumnos y los contextos implicados. Por tanto, cuando se hace referencia a ésta como algo nuevo, se debe aclarar que lo es fundamentalmente en el discurso teórico sobre educación, pero que los docentes preocupados por su trabajo la han ejercido siempre; no somos meros aplicadores (inconscientes) de rutinas.

Aunque es cierto, como he afirmado anteriormente, que estos procesos inherentes al ejercicio docente pueden y deben formarse, enriquecerse, mejorarse -en un proceso de formación continua- como un rasgo específico del pensamiento didáctico y del ejercicio docente. Y también es posible que la reflexión, como práctica social, pueda ser mejorada.

Quiero dejar muy claro que no rechazo los discursos teóricos sobre este tema, sólo quiero introducir otras perspectivas para poder analizarlo y comprenderlo. Además considero imprescindible el que estos discursos logren dialogar con otras posturas y sobre todo logren penetrar en las acciones formativas y educativas. Por eso y en cualquier caso, trataré de profundizar en lo que puede tener de específico esta temática.

Empezaré por hacer referencia a Kemmis (1999) quien hace las siguientes apreciaciones con respecto a la reflexión:

1. La reflexión no es un proceso psicológico puramente interior: está orientado a la acción y forma parte de la historia.
2. La reflexión no es un proceso puramente individual: como el lenguaje, es un proceso social.
3. La reflexión está al servicio de los intereses humanos, es un proceso político.
4. La ideología da forma a la reflexión y, a su vez, ésta da forma a la ideología.
5. La reflexión es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social por la forma en que participamos en la comunicación, la toma de decisiones y la acción social.
6. [...] para mejorar la reflexión, el estudio de la misma debe explorar la doble dialéctica del pensamiento y de la acción, del individuo y la sociedad.
7. Un programa de investigación para la mejora de la reflexión tendría que llevarse a cabo a través de la autorreflexión [...] (Ibíd.:96-97).

Este autor entiende la reflexión como un proceso que une, de alguna forma, al sujeto, la sociedad y la cultura. Lo social, lo cultural, lo histórico y el sujeto se unen en procesos de pensamiento actuales. La reflexión sería entonces una determinada forma de pensar, pero el pensamiento no es visto como una mera actividad individual; sino como una posibilidad histórica-social. El individuo es parte de un determinado contexto socio-histórico, y en lo que a esta tesis interesa, un contexto profesional, a partir del cual se puede desplegar la reflexión. Hay que mencionar que tanto éste como otros autores hablan de reflexión sobre la acción y en la acción.

Siguiendo el pensamiento de este autor, pero intentando trasladarlo a una propuesta de formación del profesorado, podemos decir que la reflexión debe orientarse a: 1) comprender la acción en contextos históricos concretos y reales; 2) las relaciones

sociales supuestas y prefiguradas en el pensamiento del actor y de la acción que adopte en razón de su reflexión; 3) los valores e intereses que enmarcan el pensamiento y la acción del actor en ese momento y en este contexto; 4) las bases ideológicas del pensamiento y de la acción para el actor en una situación concreta; y 5) a la reflexión misma como una práctica en una situación concreta, históricamente configurada.

Sin embargo no debería quedar ninguna duda sobre que la reflexión no puede quedarse sólo en el plano del trasfondo ético-teleológico de la acción educativa; es decir, en las conexiones individuo-sociedad-educación; sino que debe contribuir a que las características de la acción reflejen unas determinadas concepciones que ya han sido desarrolladas.

Por su parte, Perrenoud (2004) considera que la práctica reflexiva debe incorporarse a los esquemas de actuación de los formadores de formadores, y esto sólo es posible si se transforma en el centro del programa de formación, y si contribuye a relacionar todos los elementos de la propuesta formativa. Debería ser, en términos de esta tesis, un rasgo del pensamiento didáctico. Si la reflexión es un rasgo del pensamiento didáctico, además de una práctica social y educativa que se favorece, el incluirla en la propuesta formativa supone que esté presente en todas sus instancias y componentes. Concretamente, en relación con el componente del practicum, aspectos que desarrollaré en el siguiente apartado, el autor recién mencionado sostiene que la reflexión debe estar presente en:

- La organización y la naturaleza de los períodos de prácticas.
- Las relaciones y la colaboración con los enseñantes en ejercicio como formadores de campo.

- El sentido y las modalidades de la alternancia entre prácticas y formación más teórica.
- La propia función de formador de campo, definida en primer lugar como un practicante reflexivo preparado para asociar a un alumno en prácticas con sus propios interrogantes (Ibíd.:200).

Para el desarrollo de un espacio en el que pueda darse la reflexión dentro de la formación docente Burchell y Dyson (2005) proponen lo siguiente:

1. Desarrollar una estructura flexible que permita articular la reflexión con el resto del trabajo cotidiano.
2. Que se instale en la cultura profesional esta necesidad de reflexión y por tanto, la búsqueda de tiempo para hacerlo.
3. Que existan oportunidades para describir, analizar y evaluar la práctica.
4. Que existan oportunidades para escuchar como los otros describen sus prácticas y escuchar alternativas.
5. Utilizar la entrevista como una estrategia para el desarrollo de la reflexión.

Por tanto, formar un profesor reflexivo no consiste en añadir un contenido nuevo a un programa de formación, ni una nueva competencia. El componente reflexivo forma parte del pensamiento didáctico -y del trabajo docente- y por lo tanto constituye un eje central y transversal en la construcción del mismo.

4.2 El practicum

Podríamos afirmar que el practicum es el componente del curriculum de formación docente que busca brindar la oportunidad de unir las formas de saber y las formas de hacer justificadamente en un contexto educacional concreto. Es decir que

constituye una oportunidad irreemplazable para construir el pensamiento didáctico y para que éste se exprese en tanto experiencia formativa. Sin embargo esta definición no se reduce simplemente a ampliar el ámbito de formación del profesorado a las aulas y a las escuelas; sobre todo, apunta a una forma situacional/contextual de construir, como se dijo, el pensamiento didáctico.

Entonces, llamaré *practicum* a la experiencia formativa que, como parte del curriculum total de formación docente, busca hacer partícipes a los futuros profesores de “la práctica”; al menos en la forma que actualmente asume la escolarización, es decir en el ámbito específico donde las formas de entender y de hacer se encuentran necesaria e inseparablemente unidas. Por su parte, Schön (1992:30) llama *practicum reflexivo* a “unas prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica”, para quien el conocimiento también forma parte del contexto social e institucional en el que se desarrolla la acción profesional.

En cualquier caso, antes de continuar, aunque considero que la formación del profesorado debe estar atravesada por la práctica como eje analizador de referencia -y que toda propuesta en esta línea debe incluir el componente del *practicum*, también de forma transversal y no como un mero apéndice-, no quiero dar la imagen de que éste posee más peso que otros componentes de los planes formativos. No todo puede aprenderse en la práctica (trabajando) ya que la escuela es atravesada por múltiples procesos externos a ella: económicos, políticos, sociales, culturales, etc., y es evidente

que son necesarios conocimientos para poder abordarlas y tratarlas en clave educativa, profesional.

Por otro lado, debe existir un nexo claro y actualizado con los ámbitos de producción de conocimientos, pensando en la formación inicial y continua de los futuros profesores. Además, teniendo en cuenta “que las prácticas docentes en contextos reales tienen una fuerza modelizadora de la acción” (Davini, 2002:16) se hace necesario construir los soportes teórico-prácticos del pensamiento didáctico para abordar el aprendizaje en estos contextos situados de aprendizaje y ejercicio de la docencia. Evidentemente, según lo desarrollado en el capítulo II, toda observación se hace en base a los conocimientos disponibles (Schütz, 2003), los cuales actúan a modo de filtro que nos hace centrarnos en unos casos y no en otros, y hacerlo de una determinada manera.

Como venimos viendo, todas nuestras concepciones, inconscientes o no, sobre la educación en general, están presentes en nuestras observaciones y maneras de entender la acción educativa; por tanto debemos revisar no sólo estas concepciones sino también fortalecer nuestros esquemas de conocimiento práctico -a mano-, con conocimientos académicos, públicamente contrastados. Dicho esto, centrémonos en el tema de este apartado. En este sentido, lo desarrollado en las páginas anteriores debería servir de fundamento para pensar las características de este componente formativo; el cual, desde luego, no lo pienso como un apéndice, sino inserto en distintos momentos del proceso formativo.

Aunque posiblemente haya quedado claro en lo ya dicho hasta este punto, conviene aclarar que la importancia del practicum radica en la posibilidad de articular y reflexionar sobre lo que significa *la práctica*; es decir, los conocimientos conscientes o inconscientes, explícitos o implícitos que justifican o pueden justificar *formas de hacer*, y la relación de estas formas de hacer y de saber con las formas de pensar y construir la práctica educativa en particular y la sociedad en general. Con este componente formativo nos sumergimos en la acción educativa donde ésta se desarrolla.

Por tanto, el practicum no estaría solamente constituido por actividades en las aulas o las escuelas, ahí no radica su valor, sino en la posibilidad de poder reflexionar en los términos antes especificados y en la posibilidad de poner en juego, a la vez que construir, el pensamiento didáctico. Por tanto no consiste en una exposición sin más a la experiencia, a la acción, al activismo; ésta se hace junto con la revisión y el contraste del conocimiento cotidiano mediante el conocimiento público. Procurando así, mediante la reflexión deliberativa-cooperante en relación a un contexto de acción concreto como lo es el educativo, construir un conocimiento personal válido para una praxis adecuada. Está claro que en el practicum se incluyen actividades formativas relacionadas con las escuelas y las aulas, pero no solamente; su riqueza, según varios autores estaría en la articulación de múltiples actividades.

A la hora de pensar el practicum, considero adecuado explicitar las características y aspectos implicados en el mismo. Zabalza (1998) afirma que existen una serie de aspectos que es necesario tener en cuenta al referirnos a él:

⇒ Por un lado se refiere a lo que denomina condiciones doctrinales, en este sentido el practicum debe ser coherente con un proyecto de formación. En este sentido, debería contemplar todos los aspectos mencionados sobre del pensamiento didáctico, en tanto ésta es una instancia particular para su construcción.

⇒ Luego hace referencia a las condiciones curriculares, insiste en que sólo un practicum bien integrado en el curriculum formativo estará en condiciones de llevar a cabo la función que le corresponde. En este sentido afirma que deberían darse las siguientes condiciones:

- Que exista un proyecto, que esté escrito y sea público. Para él formalizar un proyecto obliga a pensar todo el proceso y permite que pueda contrastarse con diversos puntos de vistas y evaluarse.
- Integrarlo al proceso global de la carrera, relacionarlo con el tipo de profesional que se quiere formar, con las otras unidades formativas de la carrera.
- Las fases correspondientes deberían estar claramente identificadas, como así también las funciones de los supervisores.
- Deberían existir dispositivos de evaluación ya que es necesario que los profesores reflexionen sobre el practicum que realizan, proponen y desarrollan.

⇒ Finalmente se refiere a las condiciones organizativas del practicum: hace referencia al tipo de relación que se establece entre las escuelas y los profesorados. Para él el tipo de relación que se establezca condicionará los resultados que se obtengan del practicum. Menciona los siguientes modelos:

- Modelo informal, basado en las relaciones personales y en el cual no existe un compromiso institucional; y según él coincide con modelos poco formalizados de practicum, es decir con poca o nula relación con el curriculum formativo y con poca explicitación del proyecto de practicum.
- Modelo basado en el predominio de la institución formativa, aquí el practicum pertenece a la institución formadora quien toma todas las decisiones con respecto a su concreción, las instituciones de práctica no participan en ninguna instancia del proyecto, son subsidiarias a él, con lo cual se pierde un gran potencial.
- Modelo basado en el predominio del centro de trabajo, en este caso es el centro de prácticas el que decide el tipo de prácticas a realizar y bajo qué condiciones, es la que marca las pautas a las que deberán someterse los estudiantes de profesorado.
- Modelo basado en un “partenado equilibrado”, en este caso ambas instituciones tienen un papel propio, el autor insiste en la importancia de un vínculo colaborativo de tipo institucional, no centrado en los contactos personales. Relacionado con esto distingue tres elementos a tener en cuenta:
 1. La función tutorial, es decir quien se encarga de los estudiantes en las prácticas.
 2. Cómo se vincula el practicum con la propuesta curricular del centro de prácticas.
 3. Cómo se establece el vínculo colaborativo. En este punto dice que se puede llegar a acuerdos entre profesorados y escuelas para que éstas tengan en cuenta a los estudiantes cuando elaboran su proyecto curricular.

Son varios los autores que hacen referencia a las relaciones entre la institución de formación docente y las escuelas (Contreras, 1987; Marcelo, 1994; Blanco, 1999; Cochran-Smith, 1999; etc.). Ésta última menciona tres tipos de relaciones, cada una de las cuales ofrece distintas oportunidades de aprender a enseñar; éstas son:

De consonancia: es un tipo de relación basada en una racionalidad instrumental, se limita el campo de reflexión y discusión sobre la enseñanza a la consideración de qué estrategias certificadas por la universidad pueden aplicarse a qué problemas en el aula. En este tipo de relación existe un acomodamiento entre el profesorado y las escuelas de prácticas, predomina el criterio de utilidad inmediata y circunstancial y se toma la realidad del aula como la única posible; las reflexiones se reducen a encontrar los mejores medios para desempeñarse en un entorno que es percibido como neutro y objetivo, naturalmente determinado.

De disonancia crítica: se construye a partir de una fuerte crítica y rechazo a lo que sucede en la escuela; con la formación se busca generar una ruptura con las concepciones tradicionales que se dan por sentado. Según la autora estos programas difieren en muchos aspectos fundamentales de los anteriores, pero comparten con éstos el poder otorgado al conocimiento universitario o académico.

De resonancia colaboradora: para la autora tanto el modelo de resonancia crítica como éste pretenden interrumpir el modelo tradicional de socialización, sin embargo el de resonancia colaboradora se propone hacerlo a partir de las concepciones o perspectivas que los estudiantes poseen. Para lo cual sugiere la participación de estos estudiantes en contextos de aprendizaje diversos, pero acompañados por profesores experimentados

que estén comprometidos activamente con los esfuerzos para el cambio educativo. Como observamos este modelo busca integrar a estudiantes, profesores cooperantes y formadores “para aprender, interpretar y, a la larga, modificar la vida diaria de las escuelas criticando las culturas educativas, investigando su propia práctica, articulando su conocimiento y cuestionando las políticas y el lenguaje de la enseñanza que se dan por aceptados” (Cochran-Smith, 1999:541).

Habiendo hecho referencia a los vínculos institucionales, otro aspecto del practicum que es necesario resaltar es el de las condiciones bajo las que se realiza la aproximación a la práctica. En este sentido hay dos aspectos que considero de suma importancia; uno, de alguna forma ya desarrollado en páginas anteriores, que llamaré condiciones epistemológicas: aquí incluiré las concepciones de realidad y de conocimiento; y otro, que se refiere a la relación entre el practicum y la práctica educativa real.

Ya hice referencia en el capítulo II a la concepción de realidad; sin embargo cuando la relacionamos directamente con el practicum puede en ocasiones transformarse en un serio obstáculo formativo; y lo mismo puede suceder con la concepción de conocimiento. Pérez Gómez (1993) sostiene que la reificación del conocimiento y de la realidad se constituyen en serios obstáculos epistemológicos para el desarrollo del pensamiento práctico. Tanto la visión del conocimiento como la de la realidad, vistas como objetivas, neutrales, naturales, etc., suponen un obstáculo para explorar nuevas formas de comprender la educación y para buscar alternativas educativas a las ya existentes.

Una visión de este tipo, sólo llevará a reproducir las prácticas educativas existentes y dificultará la posibilidad de comprender los contextos educativos. En un sentido similar, como ya se comentó en el Capítulo II, Zeichner (1987) también se refiere a esta forma de concebir la realidad y la práctica educativa que suelen poseer los futuros profesores, en la cual, usando la terminología de la tesis, no aparece explicitado, en ningún sentido, el trasfondo ético-teleológico de la acción educativa; transformándose, nuevamente, en un obstáculo para construir el pensamiento didáctico en el sentido dado en lo escrito hasta este punto. Para el autor recién mencionado, esta forma de concebir la práctica por parte de los futuros profesores, se transforma en un obstáculo para imaginarse otras realidades posibles.

Por otra parte, como también se comentó en páginas anteriores, para muchos, ser prácticos quiere decir evitar la teoría (Young, 1993), aunque como sostiene este autor, esto puede estar motivado por una percepción que muchas veces circula entre parte del profesorado: que la investigación educativa no ayuda a abordar los problemas que deben enfrentar cotidianamente. Es posible, como ya se comentó en otras páginas, que una parte importante de estas percepciones estén originadas en un tipo de investigación incapaz de establecer un puente entre las concepciones de los docentes y las concepciones teóricas; aunque hay que mencionar que desde hace años se vienen proponiendo enfoques alternativos de investigación. En este sentido, desde esta tesis, práctica, en ningún caso significa una evasión de la teoría sino una oportunidad de diálogo entre la teoría y las concepciones que circulan en la práctica docente, propias de los futuros profesores, o de los profesores de los centros donde se realizan las mismas,

concepciones subyacentes a los rituales o acciones educativas que se desarrollan y las concepciones de los mismos coordinadores de las prácticas.

Por estas razones atendiendo a este aspecto ya mencionado en varios apartados de esta tesis: las concepciones implícitas, estoy de acuerdo con Zeichner (1987) en que no es suficiente con entender que la realidad presente es una de las muchas posibles alternativas que podrían existir; para él, el profesor responsable en formación debe también procurar comprender cómo y por qué la realidad/práctica educativa, ha llegado a estar constituida de determinada forma; o sea, comprender a qué intereses sirve mediante los ordenamientos existentes en el aula y la escuela. Por eso este autor, y otros muchos autores, creen que la formación debe centrarse en la reflexión crítica y colaborativa sobre las concepciones existentes y sobre las características que tienen las prácticas actuales, aspecto que ya he desarrollado y seguiré profundiza más adelante.

Otra de las condiciones a tener en cuenta es la que hace referencia a la relación del practicum con la práctica educativa real. En este sentido, es necesario partir del reconocimiento de que las prácticas que realizan los futuros profesores no son la práctica en sentido estricto (Marcelo, 1994). El papel del practicante en la escuela es siempre singular: no es ni alumno ni profesor. Contreras (1987) afirma que el practicante

no se define claramente como perteneciente a ninguno de los dos patrones básicos de comportamiento del aula (profesor y alumno), requiere una remodelación en la estructura de participación social [...] la provisionalidad de la presencia del práctico en clase, la relatividad de la remodelación que origina, la dependencia con respecto al profesor y la inestabilidad general de su situación, hacen que el poder evaluador del práctico y su capacidad para

decidir sobre la estructura de tareas académicas, sean escasos, lo cual le quita peso como profesor de cara a los alumnos [...] el práctico define un nuevo papel, provisional e inestable, en la vida del aula” (Ibíd.:208-209).

Es necesario reconocer esta condición para no confundir “las prácticas” con las enseñanza; sin embargo, teniendo en cuenta esto, se debería procurar un proyecto de practicum lo más cercano a la enseñanza posible, es decir, que no sea tanto una “simulación” sino una verdadera exploración de lo que es la enseñanza. Insistiendo, como se ha comentado en páginas anteriores, en que si bien aún no es profesor, el vínculo en la formación del profesorado, se da entre adultos.

Hay que mencionar también, recuperando lo comentado en páginas anteriores sobre el conocimiento construido en la historia escolar de los futuros profesores, que

En su vuelta a las escuelas como residentes, el contenido de lo que allí vivieron se re-actualiza y, así, la reconstrucción de las propias experiencias pasadas se entreteje con los desafíos que presentan las prácticas actuales y con las expectativas que se van construyendo hacia el futuro [...] no es solo cuestión de recuerdos. Los residentes recuperan acontecimientos, pero también valoran situaciones vividas y muchas veces, ellas son tomadas como referencia, a partir de las cuales perciben y juzgan lo que otros hacen y que ellos mismos pretenden o no hacer (Alliaud, 2002:71).

Relacionado con esto Day (2005) dice que el encuentro entre la biografía personal y la situación social de la práctica educativa puede producir tres situaciones: 1) sumisión estratégica: el estudiante se somete a la situación socialmente definida por la autoridad, aunque puede mantener sus reservas personales sobre ésta en su totalidad o sobre algún aspecto en particular; 2) ajuste interiorizado: en la que el estudiante se somete a lo instituido, creyendo que esto siempre es lo mejor; y 3) redefinición

estratégica de la situación: en la que los sujetos que participan de una situación creen que pueden definirla, mejorarla, cambiarla.

4.2.1 La concreción del practicum

Una vez analizados estos aspectos es necesario pensar un practicum que sea coherente tanto con lo recién expresado como con lo expresado a lo largo de las páginas anteriores. En este apartado voy a profundizar cómo debería ser un practicum y qué aspectos formativos debería propiciar. Para esto, en un primer momento abordaré aspectos más generales del practicum para pasar luego a técnicas o estrategias más concretas.

a. El practicum y la reflexión

En primer lugar es necesario que vincule el practicum al tema desarrollado en el apartado anterior sobre la reflexión, pero enfatizando sólo algunos aspectos. Está claro que la práctica de la reflexión es, como se dijo, una práctica que debe atravesar toda la propuesta formativa, en lo posible, todas las acciones formativas o educativas.

Como he dicho, la reflexión no sería más (ni menos) que un tipo de estructura de conocimiento del sujeto que la ejerce, que permite un tipo de interacción en un contexto singular. Asimismo, se podría decir, es posible reflexionar (o usar el conocimiento) bajo las distintas concepciones analizadas: la instrumental, la práctica, la emancipadora y la didáctica, integradora de éstas, superándolas en una mirada compleja. Desde mi postura, ésta última debería englobar en sus fines últimos a las dos primeras, sin embargo, no

puede reemplazarlas, en tanto y cuanto, aquellas, aportan su especificidad en la construcción de la práctica educativa.

No sólo es necesario analizar críticamente la enseñanza actual e imaginar situaciones posibles, también es necesario analizar, reflexionar y construir estrategias en las circunstancias actuales; pasar del discurso anunciador de una realidad mejor, a los mejores medios para lograrlo, que sin duda serán acordes a los principios de una racionalidad emancipadora, dialéctica. En este sentido, se podría decir que la reflexión puede actuar a manera de validación y justificación del conocimiento que acompaña a la acción, como una instancia de reconstrucción del conocimiento cotidiano y la de la incorporación del conocimiento científico o académico a los esquemas de conocimiento del sujeto. Es decir que, vista así, la reflexión sería un conocimiento que nos permite aumentar nuestros conocimientos.

En relación con este tema resulta interesante la investigación de Carroll (2005) sobre el desarrollo profesional, en la cual se observa que las charlas/debates interactivos monitorizados, pueden ocupar un lugar importante en esta línea. Evidentemente, los debates no son la única forma de poner en juego la reflexión; ésta, como se dijo, debe -y puede- atravesar cualquier acción educativa, incluso la exposición puede estimular la reflexión y plantearse en los términos que se han comentado. Sin embargo, los debates suelen ser una forma interesante y conocida por los profesores para que ésta, en los términos especificados, tenga lugar. Aclarando que un buen debate no es fácil de conseguir, no es sencillo lograr que los que participan en él se comprometan en la

búsqueda/construcción de un conocimiento, aspecto esencial para el desarrollo del mismo.

Por tanto, en la construcción del pensamiento didáctico, practicum y reflexión van unidos, no es posible en este marco un practicum sin ésta. La reflexión, como rasgo transversal, estará presente en todas las instancias y componentes de la formación docente, incluido éste. Sería un rasgo inseparable de la acción que permite construir el pensamiento didáctico, siendo a su vez posible gracias a éste.

b. El practicum y la investigación-acción

Voy a referirme a la investigación-acción en cuanto entiendo que es una propuesta que puede ser útil para pensar un practicum que trascienda las concepciones de la realidad y del conocimiento antes mencionadas. La inclusión de este aspecto obedece a que considero que a partir de ella se pueden derivar importantes aspectos programáticos para pensar un practicum en los términos en que me estoy pronunciando en este trabajo. Elliott (1993) apuesta por la investigación acción como estrategia para reflexionar sobre el conocimiento cotidiano y construir teoría desde la práctica o, al menos, para producir un conocimiento contrastado; según este autor posee las siguientes características:

- Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos [...]
- Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Las prácticas sociales se consideran como “actos de investigación”, como “teorías-en-la-acción” o “pruebas

hipotéticas”, que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados [...] (Ibíd.: 95).

El practicum se podría transformar en una experiencia de investigación-acción o bien contemplar algunas actividades vinculadas con ésta.

c. Experiencias de practicum

A continuación voy a desarrollar dos experiencias que podrían incluirse dentro del proyecto del practicum: la primera de la Universidad de Wisconsin y la segunda inspirada en ésta, de la Universidad de Málaga. Considero que de cada una de estas propuestas se pueden extraer principios e ideas concretas para un adecuado proyecto de practicum.

1) Programa de prácticas de la Universidad de Wisconsin

En la descripción de este programa realizada por Zeichner y Liston (1999) se refieren a cinco componentes del mismo:

- a) *La enseñanza*, el componente docente asegura la exposición de los estudiantes a todas las tareas que hacen a la función del profesor, dentro o fuera del aula. Se da gran importancia al profesor como “usuario-desarrollo” del curriculum.
- b) *La investigación*, pretende ayudar a los estudiantes a situar los colegios, currículos y pedagogía dentro de sus contextos socio-históricos; a enfatizar la naturaleza socialmente construida del conocimiento escolar y de las escuelas; y a ser más hábiles en las destrezas de investigación. Dentro de este componente del programa, los estudiantes deben realizar al menos tres observaciones fuera de su propia aula, muchas veces éstas

pueden basarse en materiales de protocolo más que clases en vivo. Además de las observaciones, todos los estudiantes deben optar por, al menos, una de las siguientes actividades: un proyecto de investigación-acción, un estudio etnográfico o un proyecto de análisis curricular.

c) *El seminario de práctica*, el objetivo es ayudar a los estudiantes a ampliar sus perspectivas sobre la enseñanza, tomar en consideración las bases lógicas que subyacen en las posibles alternativas para las clases y la pedagogía, y juzgar sus propias perspectivas.

d) *Diarios*, se pide a los estudiantes que lleven un diario de sus prácticas. Estos diarios aportan información a los supervisores sobre lo que piensan los estudiantes acerca de la enseñanza y su evolución como profesores, y por otro lado permite a los estudiantes una reflexión sistemática sobre su evolución como profesores y su actuación en el contexto del aula y del trabajo.

e) *Las conferencias de supervisión*, acompañan a las observaciones formales de los estudiantes generando una importante instancia de aprendizaje para éstos y una oportunidad para que los supervisores planteen temas relacionados con acciones y situaciones específicas que se han tratado de una forma más general en los seminarios.

Sobre el tercer componente, el seminario, Zeichner (1987) sostiene que el objetivo del mismo es ayudar a los futuros profesores a razonar de forma crítica sobre su experiencia en las escuelas. Para él esta instancia formativa procura:

- Ayudar a los estudiantes a adoptar un enfoque crítico en el análisis de cuestiones educativas o problemas del aula. Esto exige que un problema o cuestión sea enfocada

desde múltiples perspectivas y tenga en cuenta los posibles efectos latentes a largo plazo al adoptar una postura determinada.

- Ayudar a los estudiantes a ver más allá de los paradigmas a los que se circunscribe el pensamiento convencional sobre la práctica del aula.
- Ayudar a los estudiantes a desarrollar un sentido de la historia de su propia clase en particular y estudiar las bases que subyacen a las regularidades del aula y de la escuela. A través de un enfoque histórico sobre su clase, los profesores en formación pueden empezar a destapar las tradiciones y los precedentes de la escuela para someterlos a un examen crítico.
- Ayudar a los estudiantes a examinar sus propias suposiciones y prejuicios y la forma en que éstas afectan la práctica de la clase. El propósito es que los futuros profesores adquieran una comprensión de los procesos de pensamiento y de las interacciones que subyacen en las elecciones de su profesor colaborador con respecto a determinadas prácticas. Por otra parte se espera que examinen sus creencias, presupuestos y prejuicios. Este seminario debería servir para que los profesores en formación establezcan un mayor contacto con sus propias biografías para analizarlas de forma crítica.
- Ayudar a los estudiantes a examinar de forma crítica los procesos de su propia inserción social como profesores; el seminario debería colaborar en la comprensión de los procesos que se ponen en juego durante la socialización, analizando las rutinas y rituales en los que ellos pasan a ser parte; de forma que se analice el conocimiento implícito en ellos y se contemplen como una forma posible dentro de un universo mucho más amplio.

Antes de pasar a la siguiente experiencia quiero expresar, sintéticamente, dos ideas de Zeichner (1987) sobre la mejora de las experiencias de práctica:

- Este autor sostiene que es conveniente reducir el tiempo que se dedica a la enseñanza directa y dedicar más tiempo al análisis de la cultura de la escuela y sus relaciones con la comunidad circundante. Para él, si bien es importante la práctica como componente (y referente) de la formación docente; ésta, de acuerdo a lo que ya vimos en páginas anteriores, no debe ser vista exclusivamente como aquello que sucede en las aulas. La práctica va mucho más allá de la acción educativa explícita y concreta que se realiza con los alumnos, ya que como hemos visto, abarca una gran cantidad de aspectos que la atraviesan (aspecto ya analizado anteriormente) y configuran; las cuales deben ser objeto de análisis, vistas como “partes” de la práctica; como también se comentó en el componente de “seminario de práctica”.
- La segunda idea que quiero mencionar es que, para este autor, es necesario modificar las relaciones de poder entre los profesores en formación y los supervisores con el objeto de minimizar la preocupación por la impresión causada, minimizar el comportamiento ritualizado.

2) Propuesta de practicum elaborada por la Comisión de Prácticas de la Universidad de Málaga

Haré referencia al mismo a partir de lo desarrollado por Blanco (1999), destacando los aspectos que ella considera más relevantes. Antes de referirme a los mismos es conveniente explicitar la concepción de practicum de la autora recién mencionada, para quien su sentido en la formación inicial

tiene que ver tanto con el conocimiento sobre el contexto en que los futuros docentes desarrollarán su trabajo como con la necesidad de que, a través del contacto con la realidad de la

enseñanza, comiencen a construir y desarrollar su pensamiento práctico, aquel que orientará y gobernará tanto la interpretación de la realidad como la intervención educativa (Ibíd.:380).

La propuesta que ella describe se realiza desde esta concepción. Pasemos ahora a analizar los aspectos que para ella son más relevantes en relación a este componente formativo:

1) Para empezar enumera una serie de circunstancias o características que todo practicum debería tener en cuenta. En este sentido se refiere: a) al posible efecto homogeneizador que pueden tener las prácticas; b) que este efecto no impacte negativamente en aquellos que poseen ideas y actitudes más abiertas o progresistas; c) estas circunstancias deben transformarse en objeto de análisis y seguimiento.

2) Continúa analizando dos grandes concepciones que pueden subyacer al desarrollo del practicum: a) el verlo como un espacio de aplicación de conocimientos teóricos o técnicos o, b) entenderlo como un componente de la formación docente para el desarrollo de profesionales reflexivos. Este último es el modelo del programa de la Universidad de Málaga que estamos describiendo.

3) La forma en que se concreta esta propuesta de practicum es la siguiente:

a) En primer lugar existe una primera etapa de prácticas de observación, la cual supone un primer contacto con “la realidad de la enseñanza” entendida más allá de las aulas, como ya fue explicado. Por tanto, se orienta a un conocimiento amplio del fenómeno educativo como práctica social y al desarrollo de la reflexión sobre y con este conocimiento.

b) En segundo lugar se establece una etapa denominada prácticas de investigación-aplicación. Se enfatiza el conocimiento y la reflexión de los problemas del aula,

mientras se profundiza en el conocimiento de la realidad educativa y de los problemas didácticos. En esta etapa se articula la reflexión-investigación y la actuación en los contextos vinculados con éstas.

c) Finalmente, se define una etapa de prácticas de intervención, enfocadas a que el futuro profesor despliegue las acciones propias de la profesión articuladas con procesos reflexivos vinculadas a las mismas. En esta etapa, para enfatizar los aspectos reflexivos y de investigación, y para evitar lo mencionado en el punto uno, se destacan los siguientes aspectos relacionados con la concreción de la misma:

I) La importancia de los seminarios con el supervisor, como espacio donde los estudiantes puedan razonar de forma crítica sobre sus experiencias. Según la autora, es necesario tener en cuenta:

- El establecer relaciones dialécticas entre teoría y práctica.
- No centrar la reflexión en cuestiones técnicas de organización del aula, relacionar las actividades con los propósitos y fines desde y hacia los que se dirige.
- No descontextualizar el análisis, puesto que la enseñanza es una práctica institucional.

II) Potenciar y redefinir la figura del supervisor. Para ello el supervisor debe ayudar a los futuros profesores a:

- Razonar sobre las cuestiones educativas teniendo en cuenta distintas perspectivas y el conocimiento teórico
- A entender lo que se observa, las formas de plantear y entender la actividad educativa constituyen una alternativa, entre otras posibles
- Desarrollar una comprensión histórica de la realidad educativa

III) Potenciar y re-definir el papel del tutor/a, quienes cumplen una función clave en la mediación entre “la realidad educativa” y el futuro profesor. La forma en que los tutores entiendan la enseñanza y la práctica educativa en general pueden ser facilitadoras u obstáculos para el desarrollo profesional del docente y, en términos de la tesis, para la construcción del pensamiento didáctico.

IV) Re-definir las relaciones entre la Universidad y los centros educativos en los que se desarrollarán las prácticas; aspecto que ya fue abordado puntualmente en páginas anteriores. En este sentido, se propone que el practicum se desarrolle en el marco de un proceso de colaboración para que tanto la Universidad como los futuros profesores y los centros donde se realicen las prácticas, puedan beneficiarse.

d. Estrategias o actividades que pueden incluirse en el practicum

Una vez desarrollado lo que considero puede ser una visión totalizadora del practicum, donde la reflexión crítica es el eje articulador para la construcción/reconstrucción del conocimiento práctico y el pensamiento didáctico, y de haber hecho mención al practicum como una instancia para desarrollarlo, voy a enumerar ahora otras actividades, estrategias o enfoques metodológicos -o a ampliar algunas ya mencionadas- que pueden incluirse en el practicum.

El método clínico

Perrenoud (2004) sostiene que para formar practicantes reflexivos es necesario implementar un “procedimiento clínico”⁷ que atraviese todo el programa formativo. No es una propuesta en sí innovadora; como veremos, la propuesta de este autor engloba un

⁷ En ningún caso hay que confundir el método clínico que propone Perrenoud (2004), con aquél que critican Beyer y Zeichner (1990), los que proponen la mera inmersión de los futuros profesores en situaciones educativas prácticas, y que se enmarcan en una racionalidad técnica.

sin número de propuestas realizadas por otros. Sin embargo, por el posible marco interpretativo que ofrece, empezaré por aquí, para luego referirme a otras propuestas que, como se verá, podrían enmarcarse en los supuestos de lo que el autor recién mencionado denomina método clínico.

Este autor entiende al procedimiento clínico como un trabajo de construcción de conceptos, de nuevos saberes teóricos y de competencias propias de la función docente por parte del estudiante, que permite, a la vez, la integración y puesta en escena de estos conocimientos y competencias adquiridas. Supone un proceso a partir del cual se obtienen saberes contextualizados y que luego pueden vincularse a las teorías académicas y a otros saberes profesionales.

Para este autor, el procedimiento clínico propone para generar estos conocimientos un proceso de análisis sobre uno mismo: sus concepciones o teorías implícitas en su acción, y pensar sobre las situaciones y acciones que se dan en una clase o centro. Quizá, aunque esto no aparece negado, debamos insistir en la necesidad de conectar la trayectoria personal y las prácticas escolares con contextos más amplios, históricos, políticos, sociales y culturales.

Hay que aclarar que esta propuesta no niega la necesidad de una formación teórica ni exige que ésta sea necesariamente después de haberse producido una aproximación a la práctica; más bien propone una aproximación simultánea y dialéctica entre saberes teóricos y otros tipos de saberes. Pero sí insiste en la necesidad de ubicar los conocimientos teóricos en contextos de enseñanza para poder analizar su

potencialidad, tanto como herramienta para el pensamiento como para generar acciones educativas específicas.

Es importante resaltar la insistencia de este procedimiento en el trabajo sobre uno mismo, aspecto cuya necesidad ya hemos mencionado al hablar de las concepciones que los profesores van construyendo a lo largo de su historia vital y de las concepciones subyacentes a las prácticas educativas. Ya hemos comentado el impacto que la historia escolar del futuro profesor ha tenido en su propia incorporación de ideas, teorías o modelos de interpretación y/o de actuación. Asimismo, como sujeto de un entorno cultural y social, es también portador de concepciones que circulan a estos niveles. Por tanto, el trabajo sobre estos aspectos, que forman parte de la identidad de la persona, resulta crucial para una formación profesional adecuada. Este trabajo sobre uno mismo, supone entender que los procesos cognitivos y afectivos conforman una unidad en la identidad del sujeto, y resulta de suma importancia esta consideración con vistas a generar conciencia sobre las formas de actuar de uno mismo que pudieran estar comprometidas con la enseñanza y sobre los conceptos y valores implícitos, ya que constituirán filtros para interpretar sus situaciones profesionales y modos de actuación.

La forma de actuar y de ser en el mundo de una persona no puede cambiar sin transformaciones subyacentes de sus actitudes, representaciones, saberes, competencias o esquemas de pensamiento y de acción [...] Por lo tanto, el análisis de la práctica tiene en realidad como objetivo una transformación - libremente asumida- de los practicantes, incluso si ello no siempre es explícito. Por otro lado, esta transformación puede convertirse en algo muy modesto y limitarse a modificar un poco la mirada sobre las cosas, la imagen de uno mismo o el deseo de comprender (Perrenoud, 2004:120).

Hay que aclarar, por si pudiera presentar alguna duda, que el procedimiento clínico no supone en ningún caso una terapia individual o colectiva; supone considerar al conocimiento como un producto social por un lado y personal por otro, en tanto el sujeto incorpora o construye, de forma consciente o inconsciente, este conocimiento.

Para trabajar este procedimiento clínico Perrenoud (2004) propone: a) que se planifique esta formación, b) trabajar por situaciones-problemas, c) el trabajo en el interior de grupos o seminarios de análisis de prácticas, d) un trabajo sobre los esquemas incorporados por el futuro profesor, y e) grupos de desarrollo profesional donde se aborden aspectos implícitos y explícitos vinculados al ejercicio de la docencia (la relación pedagógica, el poder en este vínculo, etc.).

A continuación desarrollaré otras propuestas, muchas de las cuales podrán verse dentro del enfoque recién analizado.

Los diarios o crónicas

Varios son los autores que sugieren trabajar con ellos (Zeichner y Liston, 1987a; Yinger y Clark, 1988; Marcelo, 1994; Davini, 1995; etc.). Coinciden en que el trabajo con diarios es útil como método para estudiar el pensamiento del profesor, como una especie de pensamiento en voz alta escrito en papel. En este sentido, Yinger y Clark (1988:178) sostienen que

la comunicación escrita da mayor facilidad para reflexionar sobre lo expresado y volver varias veces sobre ello. Bajo este término incluyen varios tipos: escritos, orales, gráficos, incluyen: “autobiografías, cartas, diarios, respuestas a cuestionarios,

entrevistas, recuerdos de sueños, confesiones, composiciones y arte, entre otras.

Para ellos los diarios son especialmente adecuados para registrar el pensamiento y la actuación a lo largo del tiempo; transformándose en una fuente de datos próxima y significativa, en tanto se hacen, por lo general, poco tiempo después de que los hechos ocurran y en tanto son cosas que les han pasado (o pensado) a ellos directamente o que en alguna medida o en algún sentido se vinculan con ellos. Todos señalan que, aunque pueda que el diario sea un instrumento imperfecto, puede aportar un tipo de entrada a la mente del profesor.

Parte de los autores que he ido mencionando proponen el uso de crónicas semanales como dispositivo de formación; al igual que los autores anteriores privilegian el texto escrito como medio para fomentar el desarrollo del pensamiento reflexivo y la toma de distancia necesaria con los acontecimientos vividos en la práctica cotidiana. Estas crónicas, según estas autoras, permitirían repensar y reconstruir la práctica. Entienden las crónicas como:

- Espacio de reflexión personal.
- Espacio de confrontación y análisis entre lo planificado, la concreción y la reconstrucción de esa realidad.
- Un medio de expresión donde manifestar sensaciones, vivencias, estados de ánimo, ideas y reflexiones frente a las situaciones vividas: en relación con el alumno, el grupo clase, los compañeros residentes, el profesor de residencia, etc.
- Un medio de comunicación que sirve como punto de partida para el diálogo con los otros.

Dentro de los mismos supuestos de considerar lo escrito como forma de acceso a las concepciones de los profesores o presentes en las situaciones, Marcelo (1994) habla de la redacción y del análisis de casos. Para este autor éstos poseen realismo, viveza, significación personal e implican componentes cognitivos y afectivos. Los casos permiten el acceso a historias en las que se combinan descripciones de sucesos reales, con reflexiones y conceptualizaciones teóricas que permiten fundamentar los fenómenos descritos. Para él, los casos son una herramienta útil para poder vincular las prácticas sociales y educativas con distintos tipos de conocimientos: personales, de la cultura del centro y, evidentemente, del ámbito académico. Hay que mencionar que para él

La utilización de casos en la formación del profesorado se lleva a cabo desde una doble perspectiva. Por una parte los profesores pueden leer, analizar y discutir casos ya elaborados y que se les proporcionan a partir de algunos documentos [...]. La segunda perspectiva de empleo de los casos consiste en solicitar a los profesores que redacten un caso relacionado con su propia enseñanza, y que posteriormente se analice en grupo (Marcelo, 1994:336).

De la misma manera, también refiriéndose al análisis de casos, Davini (1995: 136) sostiene que son “una estrategia fértil para vincular las prácticas sociales y escolares al análisis de sus dimensiones y la contrastación con distintas fuentes de conocimiento, tanto de las teorías sistemáticas como de las elaboradas por la experiencia de los sujetos”; sugiere trabajar tanto con casos “típicos” como con casos “especiales”. Siendo los primeros habituales, corrientes y generales; y los segundos, referidos a problemas muy específicos.

Análisis de biografías profesionales

La autobiografía es otro documento muy útil para reflexionar sobre las concepciones que se han ido construyendo a lo largo de toda la historia vital en general y escolar en particular. Estas reconstrucciones permiten recoger, no sólo las concepciones que han sido incorporadas por los sujetos, sino también las concepciones subyacentes a las diversas prácticas y acciones educativas en las que han participado los mismos. Con respecto a esto, Marcelo (1994), basándose en varios autores, afirma que

La autobiografía es personal y experiencial en sí misma; promueve la reflexión sobre la experiencia, y la responsabilidad sobre la propia historia. Está orientada a la acción y a la práctica. Al reproducir los momentos cruciales en el desarrollo del profesor podemos revivir discontinuidades y discrepancias y darles significado consciente para explicar futuras acciones (Ibíd.:336).

Por su parte Davini (1995:139), propone la reconstrucción de la propia biografía escolar, con el objetivo de “elaborar una memoria de la propia trayectoria como estudiante o como docente”. Sugiere el uso de estas memorias para el análisis de las tradiciones, representaciones, vivencias y condiciones de desarrollo de la experiencia escolar; también hace referencia a la necesidad de revisar los supuestos implícitos en las biografías individuales, confrontarlos con el grupo y con datos y teorías.

Módulos, materiales escritos, videocintas, grabaciones

Bajo los mismos supuestos de acceso a la mente del futuro profesor, sólo que ahora utilizando otros medios, Zabalza (1998) propone “documentación” en audio, en vídeos, o en memorias, para que se constituya en material para realizar posteriores análisis o revisiones del proceso realizado.

Sugerencias generales

Antes de pasar al siguiente apartado quiero incluir la propuesta que Fernández Pérez (1995) sobre técnicas e instrumentos de observación y registro que menciona y que, a mi juicio, pueden ser útiles para complementar lo comentado en los apartados anteriores. Menciona lo siguiente:

Auto-descripción diferida: consiste en la descripción que uno hace de su propia actuación. Puede servir para objetivar un proceso y así detectar: aspectos “rutinizados” inconscientemente, concepciones/supuestos, alternativas; formas de hacer utilizadas, sus impactos en el aula, los alumnos, etc. El autor habla de diversas modalidades: abierta, cerrada, individual -para sí mismo-, comparada -con otros colegas-, etc.

Heterodescripción diferida: es una descripción de la actuación de uno pero realizada por otros: profesores, expertos, alumnos, mixta, etc.

Ambas técnicas pueden ser empleadas junto a las estrategias antes mencionadas.

4.3 Palabras finales sobre el practicum

Una vez desarrollado el tema del practicum se puede decir que no toda experiencia de práctica es adecuada para la formación de docentes. Se podría afirmar, junto a varios autores (Zabalza, 1998; Gimeno, 1993; Contreras, 1987; Zeichner, 1987; etc.), que el practicum funciona mejor:

- Si está vinculado a un proceso de innovación en los centros de trabajo; en este caso los practicantes son colaboradores en estos intentos de innovación. En este sentido se parte del supuesto de que aquellos que participan de innovaciones, cuestionan, al

menos algún aspecto, de la práctica de su centro; de esta forma se puede aspirar a algún grado de socialización crítica.

- Si están previamente identificados y consensuados los contenidos y los componentes a desarrollar durante las prácticas, así como el papel que desempeñaría cada institución.
- Si el centro de prácticas posee tutores preparados para atender a los aprendices. De aquí que, como se comentó en páginas anteriores, resulte sumamente importante el tipo de relación que se establece entre el centro de formación de profesores y, en este caso, el instituto. Además del tipo de acuerdo entre los centros sobre cómo se asume el practicum, y qué lugar tiene éste tanto para la propuesta formativa del futuro profesor como para el instituto; resultan importantes los procesos de seguimiento, asesoramiento y evaluación del practicum
- Si están reforzadas las estructuras de coordinación y existen sistemas de supervisión, tanto dentro de la misma propuesta formativa como entre ésta y el instituto.
- Si existen estructuras encargadas del mantenimiento y mejora del practicum; como se comentó anteriormente, de seguimiento, asesoramiento y evaluación.
- Si el centro funciona como una “comunidad de aprendizaje” (Flecha y Puigvert, 2005); en donde se involucren el total de agentes educativos (profesores, padres, personal no docente, etc.) en los procesos de cambio y mejora mediante procesos dialógicos.

- Relacionado con el punto anterior, si se trabaja en equipos (Zabalza, 1998). En este sentido se sugieren desde grupos de estudio o reflexión a grupos para la elaboración de proyectos, etc.
- Si existe una adecuada relación entre los futuros profesores y los supervisores “los profesores tienen que aceptar, e incluso defender, el derecho del práctico a discrepar y a sostener otro punto de vista, otra concepción de la enseñanza y otras perspectivas ideológicas y profesionales distintas a las suyas” (Contreras, 1987:227).
- Si existe una relación de cooperación entre el centro de formación docente y la escuela.
- Si ayuda a desarrollar el pensamiento estratégico, caracterizado por ser un principio regulador a nivel intelectual y práctico, un orden consciente en la acción y por llevar, conscientemente, una filosofía pedagógica o un principio concreto, una perspectiva general del trabajo. “La práctica, en la medida que está ordenada estratégicamente, lo que es consustancial con su carácter dirigido, es inseparable de racionalizaciones implícitas o explícitas, presentes en la mente de quien elabora los esquemas que la ordenan” (Gimeno, 1993:80).
- Si ayudan a superar el realismo excesivo con que habitualmente se aproxima a “la práctica educativa” y a reflexionar sobre otras realidades posibles.
- Si ayuda al futuro profesor a construir un conocimiento que le sirva para analizar tanto el que ya posee, producto de su historia vital, como el que se encuentra presente

en las prácticas educativas. Es decir si le ayuda a construir esquemas de conocimientos adecuados para interactuar con contextos complejos.

- Si ayuda a aprender a contextualizar y descontextualizar el conocimiento. Es decir a articular procesos de investigación-acción que contribuyan a los procesos de subjetivación y objetivación del conocimiento.

Para concluir con el apartado sobre el practicum quiero resaltar las palabras de Blanco (1999)

Las imágenes del conocimiento, del poder y del lenguaje docente que están implícitas en la pedagogía de los programas de prácticas pueden estar entre las influencias informales más poderosas sobre los futuros profesores. Es decir, las formas con las que los formadores trabajan con profesores experimentados y por las que los primeros aprueban o desaprueban el conocimiento y la habilidad de los segundos, así como el modo en que respetan o descartan la profundidad y la fuerza del compromiso de los profesores, transmiten a los estudiantes unos mensajes convincentes, aunque no necesariamente obvios, acerca de sus propias oportunidades y desafíos como docentes (Ibíd.:548).

Nos habla aquí de aquellas concepciones que, sobre la docencia y sus posibilidades, transmiten las relaciones formativas que se establecen en el practicum.

Finalmente quiero mencionar que, además de las consideraciones conceptuales o éticas-teleológicas mencionadas, no podemos olvidar que es necesario tener en cuenta los aspectos organizativos y de concreción en general del practicum, también mencionados, sin los cuales el impacto del mismo o bien pueden neutralizarse o bien, incluso, puede que sean contrarios a las aspiraciones mencionadas.

4. 5 Palabras finales sobre las propuestas para construir el pensamiento didáctico

La relación del conocimiento y la acción aparece como un aspecto de suma importancia cuando nos referimos a la práctica social y a la educación como una forma de ella. Sin duda, las formas de entender esta relación, tanto desde la práctica investigativa como desde la práctica educativa, suponen múltiples consecuencias para ambas y para las relaciones que entre estas prácticas debieran existir. Esta afirmación es igualmente válida con respecto a las concepciones que se tengan de lo que es el conocimiento y sobre todo del conocimiento válido para la práctica educativa.

He sostenido en estas páginas, y en capítulos anteriores (especialmente el segundo), que la práctica es la unión de las formas de saber y las formas de hacer, y que las formas de saber presentes en la acción corresponden al conocimiento que forma parte de las estructuras neuronales de los sujetos. Por tanto es posible concluir, en sintonía con lo que vengo sosteniendo a lo largo de estas páginas, que no es posible hablar de separación de teoría y práctica, el conocimiento es siempre inherente a la acción y esta unidad inseparable se manifiesta en la práctica. Lo que sí puede darse es un conocimiento subjetivado que no integre adecuadamente en sus esquemas al conocimiento académico o científico. Por lo tanto, como he explicado, entiendo que estas afirmaciones con respecto a la posible separación entre teoría y práctica esconden dos concepciones. Una que desvaloriza apresuradamente al conocimiento práctico y otra concepción, quizá opuesta, esconde una desvalorización del conocimiento académico, en la cual sólo resulta válido aquello que se aprende e incorpora en contacto con la práctica educativa, las cuales, como hemos visto, son entendidas como ámbito de lo real.

Sin embargo, a lo largo de la tesis -como se ha visto-, he procurado ofrecer una concepción más amplia del conocimiento; enmarcadas en lo que he denominado el pensamiento didáctico, el cual supone un conocimiento que ya forma parte de las estructuras del sujeto, y por tanto tiene la potencialidad necesaria para interactuar con la cotidianidad del trabajo docente.

En este apartado, propuestas para la construcción del pensamiento didáctico, he intentado ofrecer una serie de reflexiones y orientaciones tendentes a generar propuestas o acciones formativas que puedan producir dicha construcción. Teniendo en cuenta lo que es el pensamiento didáctico, es necesario que, por medio de las propuestas y acciones formativas que procuren su construcción, se articulen los más diversos tipos de conocimientos socialmente contrastados, ya sea por medio de procesos públicos de la ciencia o el ámbito académico, o de procesos propios del ámbito profesional docente, dentro del ámbito institucional; incluso, el que surge de la reflexión que el propio docente realiza en el marco de su propia acción educativa.

Para esto, como ya se insistió, la reflexión crítica colaborativa y la posibilidad de articular estos procesos en los contextos donde se da esta unidad, es decir las aulas y las escuelas, con los procesos históricos, sociales, políticos y económicos, y los procesos de objetivación y de subjetivación del conocimiento; deben transformarse en un eje articulador y transversal de toda propuesta y acción formativa.

Al componente del currículo que busca desarrollar experiencias formativas en el contexto donde se da la unidad del conocimiento y la acción se lo denomina practicum. Esta experiencia formativa, debe enmarcarse en unas determinadas características para poder lograr lo planteado en este trabajo; en este sentido debe reunir ciertas condiciones y basarse en ciertos criterios:

- Considerar la realidad como una construcción social en la que entran en juego diversos intereses. Por tanto como algo que es siempre contingente, una posibilidad entre otras. Esto nos debe llevar a potenciar su comprensión actual: sus causas históricas y políticas, y la exploración de nuevas posibilidades.
- Considerar la practica como la unidad de las formas de saber y las formas de hacer, con su carácter histórico y político.
- Otorgar estatus al conocimiento que surge del ejercicio de la razón en la práctica educativa.
- Generar una visión amplia de la práctica y la acción educativa, que contemple todas las dimensiones explícitas e implícitas que la atraviesan.

Sin olvidar en ningún caso que el trasfondo ético-teleológico de la acción educativa siempre nos exige trascender este aquí y ahora.

Para esto es necesario:

1. Desarrollar la reflexión crítica individual y cooperativa como principal instrumento de:

- Aproximación a realidad actual y posible. Relacionando el contexto singular, escuelas y aulas, con otros contextos más amplios, histórico, político y económico. Trascendiendo las circunstancias inmediatas del sujeto y el contexto.
- Analizar y contrastar los diversos conocimientos presentes.
- Establecer una relación dialéctica entre el conocimiento científico o académico y el conocimiento cotidiano, procurando la integración -que no es lo mismo que el reemplazo- de ambos en los esquemas prácticos del pensamiento didáctico, como eje de la formación profesional docente.
- Contraste de pareceres individuales con otros pareceres individuales y éstos con el conocimiento científico o académico -conocimiento público-.
- Explicitar y analizar las formas de saber que acompañan la acción -antes, durante y después de la misma-.
- Explorar y profundizar en los tres tipos de racionalidad desarrollados por Habermas (1995): instrumental, práctica e emancipadora; procurando reconocer la potencialidad de cada una de ellas; ubicándolas en una racionalidad integradora (compleja).

2. Incluir y desarrollar los ejes comentados en este capítulo de forma transversal a toda la propuesta de formación docente; como así también de forma específica. Estos ejes son: a) la perspectiva evolutiva y constructivista del conocimiento, b) la perspectiva sistémica y compleja del mundo, c) la perspectiva crítica, y d) el modelo del profesor investigador. Sin olvidar, el trasfondo ético-teleológico de la acción educativa en general y de la formación docente en particular.

3. Otorgar importancia a las experiencias formativas que permitan al futuro profesor una aproximación a la enseñanza, como forma de:

- Intervenir en la complejidad y la incertidumbre que supone la misma.
- Desarrollar la reflexión, antes detallada, con puntos de referencia que permitan realizar juicios situacionales.
- Aprender a reflexionar antes, durante y después de acciones intencionadas reales -y no simuladas-, es decir, acciones que se relacionan con la concreción de una propuesta curricular específica y real. De esta forma se pueden establecer conexiones situacionales entre lo que sucede en las aulas y el proyecto de centro, y a su vez con el curriculum base, relacionando al mismo con un proyecto social, una determinada forma de procurar la construcción social de la realidad. Es decir como oportunidad para establecer conexiones entre las acciones específicas contextualizadas que los profesores realizan en sus aulas y la construcción social de la realidad, de forma tal que se ponga de manifiesto el carácter político y ético de toda práctica educativa. Constituiría una oportunidad clara para visualizar el trasfondo ético-teleológico, tantas veces mencionados.
- Potenciar acciones que contemplen las diversas concepciones analizadas en el capítulo I: es necesario poder potenciar formas de pensar relacionadas con los tipos de intereses implícitos en cada una de estas concepciones. En la complejidad del aula intervienen y deben estar presentes, en tanto rasgos de la acción, la concepción técnica, hermenéutica y crítica. Lo importante es que el interés último, central y articulador de toda la propuesta curricular sea el interés emancipador; pero es necesario establecer la relación entre una sociedad más justa y los mejores medios

-instrumentos- para construirla. Como he dicho, integrando estas concepciones en una superadora, integradora.

Estas últimas apreciaciones deberían atravesar toda la propuesta formativa, incluida, evidentemente, el componente disciplinar; y abordarse también, mediante acciones específicas, en espacios curriculares creados a tal efecto. Como, por ejemplo, los seminarios antes comentados, el practicum en sí mismo, etc.

5. ACLARACIONES SOBRE LOS DISTINTOS PLANOS DE CONCRECIÓN DE LA ACCIÓN EDUCATIVA Y DIVERSOS ASPECTOS SOBRE EL VÍNCULO ENTRE FORMADORES Y FUTUROS PROFESORES.

Una tesis centrada en la construcción del pensamiento didáctico debe contemplar, de forma simultánea en unos casos, de forma específica en otros, los diversos aspectos de la práctica educativa o de la acción educativa. Aclarando que podemos hablar de *distintos planos* de concreción de las acciones educativas, con diversos implicados que asumen papeles distintos según los casos; constituyendo prácticas que, aunque todas sean educativas, poseen claros rasgos de singularidad.

A lo largo de esta tesis he hablado de la acción educativa como aquella que un profesor, o conjunto de profesores, desarrolla en un determinado contexto educativo. Esta acción educativa supone un vínculo entre un profesor, unos alumnos y un conocimiento que se convierte en objeto de construcción que la acción favorece en mayor o en menor medida, con un trasfondo ético-teleológico que le da sentido. Esto no significa que la acción se limite a las aulas o escuelas; todo lo que de alguna manera haga referencia a este vínculo forma parte de la acción educativa, aunque esto no sea

explícito. En este sentido he hablado también de los múltiples aspectos que atraviesan esta acción.

Por otra parte hablamos también de los antes y después de la acción, ésta no se reduce a las efectuaciones que tienen lugar en un aquí y ahora, de alguna manera los trasciende. Toda acción -inserta en una práctica- se configura históricamente en interacción con diversos actores y contextos. Las efectuaciones concretas que hacen la acción contienen, de alguna manera, lo que el profesor ha pensado antes de hacerlas; lo que ha aprendido en su formación -la cual también es una práctica-, también lo que el alumno espera, lo que ya sabe, etc.

En este caso, en las páginas precedentes, me he centrado en dos planos de la acción educativa, la que los profesores realizan con sus alumnos en los institutos y la que los formadores de futuros profesores realizan -o deberían- para construir el pensamiento didáctico. Desde mi concepción de pensamiento didáctico considero que es necesario tomar en cuenta simultáneamente *ambos niveles* de la acción educativa para poder analizar su construcción.

En este sentido, por un lado he hecho referencias a la acción que los profesores generan o pueden generar en los contextos de escolarización que tienen lugar, o pueden tenerlo, en los institutos de educación secundaria. En este caso, la acción educativa que incluí en el análisis quería ilustrarnos sobre el contexto donde el docente debe poner en juego un determinado conocimiento con vistas al lo que denominé pensamiento didáctico y su trasfondo ético-teleológico como clave interpretativa para el fenómeno

que debe generar el pensamiento didáctico. Por tanto, aquí, aparece esta acción como *referente para* el desarrollo profesional y, en los términos de mi tesis, para la construcción del pensamiento didáctico.

Por otro lado hablé de *acción formativa* para referirme al vínculo específico entre unos determinados formadores y los futuros profesores. Fundamentalmente a una propuesta tendente a la construcción del pensamiento didáctico. En relación a este asunto, y teniendo en cuenta temas ya desarrollados en páginas anteriores, sólo quisiera precisar algunos aspectos que debe caracterizar a la acción formativa, aquella que generan los formadores de los futuros profesores:

1. Es necesario trabajar sobre el sentido y las finalidades de la escuela y los supuestos éticos implícitos o explícitos en ellos: trasfondo ético-teleológico, ponerlo siempre de manifiesto. Para esto es necesario estimular un debate/una reflexión profunda que articule los aspectos políticos, sociales, económicos e históricos que atraviesan la forma de institucionalización de la educación actual; sus supuestos, sus repercusiones e impactos. Supone una reflexión ética e ideológica que debería realizarse sobre dilemas concretos/reales para no quedarse en meras especulaciones y para formarse en la necesidad de trasladar las reflexiones a ámbitos de la vida en general y profesional y escolar en particular.
2. Trabajar sobre la propia identidad. Su historia vital, su biografía escolar, su ubicación como sujeto de un entorno social y cultural. Este trabajo remitirá, sin duda, a aspectos de su personalidad. En relación a esto es necesario abordar

también la relación con los demás, la capacidad del trabajo en equipo, la capacidad de construir consensos, etc.

3. Trabajar sobre las dimensiones implícitas de la acción y sobre las rutinas incorporadas o presentes en las prácticas. En este sentido, es necesario abordar la relación que la persona -profesor- establece con: el saber, el error y la ignorancia; el riesgo y la incertidumbre; el orden y el desorden, lo imprevisto y la regla; con las diferencias entre las personas, con la comunicación; con el poder, la autoridad; con las desigualdades y las injusticias; con los sufrimientos, la frustración y el placer; etc. (Perrenoud, 2004).
4. Trabajar sobre lo silenciado y las contradicciones del trabajo docente y de la escuela. Habitualmente una parte importante de los efectos de los procesos de escolarización permanecen o bien ignorados -ajenos a nuestra atención- o bien desconocidos, por parte de los implicados. En este sentido, y en relación a lo mencionado en los puntos anteriores, se hace necesario, conocer, comprender y poner de manifiesto, estos posibles efectos.
5. Partir de la práctica y de la experiencia sin limitarse a ellas. Esto significa saber de dónde partimos. Así como se sugiere que se parta de los conocimientos que el alumno ya posee para enseñar un nuevo tema, aquí sucede lo mismo, es necesario partir de los propios trayectos formativos de los futuros profesores como fuente de análisis y de saberes que deberán someterse a éste. Evidentemente, este proceso, ayudará a establecer las rupturas con el sentido común que fueran necesarias, contrastándolo con otros saberes, sometiéndolo a una práctica reflexiva intensa y contrastada.

6. Combatir las resistencias al cambio y a la formación. En este sentido son interesantes las palabras de (Perrenoud, 2004) quien nos dice que

Toda formación invita al cambio de representaciones e incluso de prácticas. Por lo tanto, suscita muy a menudo resistencias, tanto más fuertes cuanto que inciden en el núcleo duro de la identidad, de las creencias, y de las competencias de los formados. Estas resistencias no son irracionales. Es importante reconocerlas, hacerlas inteligibles, legítimas y pertinentes antes de combatir las y para superarlas mejor (Ibíd.:175).

7. Trabajar sobre las dinámicas colectivas y las institucionales. Supone reconocer que la acción educativa trasciende lo que hace un profesor individualmente ya que suele estar inserta en diversas mecánicas de los departamentos concretos, o de grupos de profesores, o del mismo centro.
8. Favorecer un enfoque sistémico de la propuesta formativa. Es decir, generar una visión en la que sea posible articular los distintos componentes formativos. Para ello es necesario que la misma propuesta formativa ofrezca esta articulación: entre los conocimientos disciplinares y didácticos, acerca de la materia a enseñar y acerca de su enseñanza y de cómo el alumno puede aprenderla; entre los conocimientos académicos o los propios de las tramas analíticas y las posibilidades de generar acciones educativas coherentes, etc.
9. Que los futuros profesores, en sus procesos formativos no sean tratados como los alumnos que han sido hasta ese momento; es decir, plantearse una didáctica centrada en una educación entre adultos. Este asunto, en el que ya he insistido, resulta de suma importancia para generar ciertas rupturas y la posibilidad de ubicarse en un rol profesional. Se hace necesario el reconocimiento profundo

acerca de la adultez de los futuros profesores incorporados en las propuestas formativas (Davini, 1995). Por lo tanto hay que evitar aquellas experiencias formativas que tienden a reproducir ciertos aspectos de las prácticas que serán objeto de su futuro desempeño profesional.

10. Es necesario evitar reducir la formación pensando exclusivamente en el ámbito del aula o de la escuela; como cualquier otra actividad docente, supone varias tareas más allá de las clases que es necesario, como se viene sosteniendo a lo largo de la tesis, que sean abordadas mediante el análisis y la práctica profesional.

6.1 Formadores de formadores

Lo detallado en estos puntos, no sólo atañe a la propuesta formativa; la cual evidentemente es importante como proyecto prescrito por la Administración, en tanto encierra en sí mismo gran cantidad de concepciones potencialmente formadoras de los futuros profesores. Atañe además a lo que los formadores de futuros profesores hacen o son capaces de hacer para ofrecer estas características a las propuestas formativas que ellas mismas generan. Teniendo en cuenta que todo profesor universitario, en el marco del sistema educativo español para la formación del profesorado, es un potencial formador de futuros docentes o, dicho en otros términos, un formador de potenciales profesores.

En este sentido, queda pendiente un elemento de este vínculo de la acción formativa (a penas mencionado directa y explícitamente): los formadores de futuros

profesores. Y aunque gran parte de las cosas escritas en las páginas anteriores se pueda derivar a éstos, es necesario abordar este aspecto con cierta especificidad. Está claro, como ya expliqué, que cuando se habla de formadores de futuros profesores se habla, para empezar, de dos tipos de formadores.

Por un lado tenemos a aquellos que lo son sin tener en cuenta este hecho; es decir, que son formadores de futuros profesores sólo desde la posibilidad de que algún estudiante de su licenciatura o ingeniería decida en algún momento querer ejercer la docencia. En este caso, estos formadores de futuros profesores lo son, pero no hacen ninguna referencia a este hecho. Sobre esto alguno podría argumentar que son formadores en el mismo sentido implícito que lo puede ser cualquier otro docente que haya estado presente en la historia escolar del que ahora quiere ser profesor; los cuales, como ya vimos, contribuyen con su práctica a transmitir una gran cantidad de concepciones implícitas sobre diversas dimensiones de la enseñanza, el aprendizaje, la escuela, etc. Sin embargo, en este caso concreto, los tomaré como formadores ya que, en el sistema actual de formación del profesorado, estos profesores contribuyen a que el futuro profesor construya el conocimiento de la materia que luego enseñará, algo que ocupará gran parte de su tiempo como profesor de enseñanza secundaria.

En este sentido, este profesor de licenciatura o ingeniería, no sólo se transforma en un promotor de concepciones implícitas como las recién comentadas; en este caso, quizá ya con más fuerza, se transmiten gran cantidad de concepciones específicas sobre lo que la docencia supone en cuanto campo profesional. Este modelo, en el que muchos estén siendo formados como futuros profesores sin ninguna referencia a este hecho, es

en sí mismo una fuente de concepciones implícitas en este sentido. Además, la forma en que contribuyan a que los potenciales profesores construyan su conocimiento, influirá notablemente sobre las posibilidades de generar acciones educativas específicas y sobre todo en las posibilidades de que estos conocimientos puedan ser incorporados a la estructura del pensamiento didáctico. Algo difícil en el marco recién explicado, en algunos casos sería casi la antítesis a lo que he expresado en todas estas páginas.

Por otro lado, ahora sí, tenemos a aquellos formadores que son parte de la propuesta específica de formación docente, la especialización en didáctica. Ya he comentado ciertos aspectos de la formación didáctica de los profesores universitarios (Fernández Pérez, 1989 y 1995) y de la necesidad, por ende, de abordar con seriedad este asunto. De todos modos, trasladado esto al ámbito específico de la formación que necesita un formador de futuros profesores, puede que no sea suficiente con que se posean conocimientos educativos diversos. Si prestamos atención a todo lo que se ha dicho en esta tesis, el perfil de un formador de futuros profesores, es más complejo.

Por su parte, Ávalos (2004), refiriéndose a las características de los formadores de formadores, pone especial énfasis en que éste conozca el medio escolar, preferiblemente por haber enseñado en él, por haberse desempeñado profesionalmente allí; necesita también investigar, ser investigador. Esta autora pone de manifiesto dos aspectos que han sido abordados a lo largo de la tesis: la teoría y la práctica. Es cierto que la formación de futuros profesores es una práctica en sí mismas y podríamos decir que, aquellos que la ejercen reflexivamente, tienen conocimientos sobre ella.

Pero resulta que, como he intentado mostrar en el esquema subyacente al desarrollo de esta tesis, la acción educativa contempla varios niveles implicados; incluso, varias prácticas. Y una práctica de formación de futuros profesores lo es en tanto capacita para un ejercicio profesional en otra práctica, genera propuestas para construir el conocimiento necesario para el desempeño en esta práctica: el pensamiento didáctico. Por tanto, ésta otra práctica, que se encuentra en el trasfondo ético-teleológico de las prácticas de formación del profesorado, sostiene la autora recién mencionada, y comparto, debe ser conocida por los formadores de formadores. Y este conocer, según el concepto que empleamos en esta tesis, debe ir unido al haber sido parte de las prácticas a las que se refiere. Haber sido profesor de secundaria, por ejemplo, aporta un tipo de conocimiento, por medio de los procesos de contraste y validación propios del pensamiento didáctico, que no pueden obtenerse de otra manera. Por tanto, resulta necesaria esta conexión entre el formador y la práctica para la que forma.

Debo insistir en la necesaria coherencia entre el conocimiento y las experiencias que se generan para que el primero pueda ser incorporado/apropiado por el sujeto, ya que ambos, conocimiento y experiencia conforman en el fenómeno de conocer, una unidad (ella misma conocimiento) que es la que el sujeto vivencia para construir su conocimiento. Por tanto, las acciones formativas tendentes a formar el pensamiento didáctico (es decir, en el marco de esta tesis, todas las acciones formativas) deben ser capaces de reflejar en sí mismas los rasgos de éste; para que así, por medio de la vivencia que genera este fenómeno de conocimiento, pueda ser construido por los futuros profesores. Y para que esto sea así, los formadores deben ellos mismos haber construido este pensamiento didáctico.

CAPÍTULO V

DIÁLOGOS CON UN PROFESOR

1. MARCO EXPLICATIVO DE LA APROXIMACIÓN AL CAMPO

El objetivo del trabajo de campo no es el desvelamiento de una serie de explicaciones concluyentes sobre un fenómeno sino más bien la “captación” de un fenómeno que es en sí mismo sistémico, abierto y multideterminado (Velasco y Díaz de Rada, 1999). Con esto quiero decir que el fenómeno no está totalmente construido antes de ubicarnos en el campo, y que ubicarnos en él supone una forma de entenderlo como una construcción en la que esa ubicación juega un papel en sí misma. Busca esclarecer un fenómeno: aportar una interpretación o interpretaciones, para conectar visiones sobre el mundo que distintos agentes sociales tienen. Sin embargo el fenómeno ya existe antes de que los observadores se aproximen al campo. Existen -los fenómenos- en tanto esquemas, prácticas configuradas históricamente y acciones que adquieren significación para los sujetos que las desarrollan.

Éste constituye el capítulo de aproximación al campo, eso significa que intentaré por medio de él dar lugar a las “voces” presentes en la práctica educativa, portadoras de significados que pueden resultar de interés para esta tesis, a los significados que las acciones tienen para los sujetos que las desarrollan. En este sentido, “con un profesor” no hago referencia a un número sino que es una forma metafórica de referirme a la reconstrucción de sentidos que realizaré a partir de las múltiples voces a las que tenga acceso. No hace referencia a un número, no estoy preocupado por el aspecto cuantitativo en función de una mayor representatividad, considero que ésta se logra

haciendo presentes los sentidos existentes, algo que no se garantiza con el número de voces sino con las formas de acceso a las mismas.

Profesor se refiere por tanto a un sujeto socio-profesional portador de un discurso que no le es exclusivo, sino que es el resultado de un proceso histórico y social. El discurso va mucho más allá de las palabras, siendo éstas una forma de representación de los múltiples significados que constituyen las prácticas sociales y, en este caso concreto, las prácticas educativas y formativas. El “profesor” aparece entonces como sujeto de estos procesos históricos-sociales-profesionales, en tanto ser actuando en un mundo; portador de los significados, de los “conocimientos a mano” de un tiempo y un contexto específico, en este caso social y profesional. Un conocimiento que pasa a formar parte del profesor en los procesos de subjetivación; pero siempre es un conocimiento compartido por otros, ya que eso es lo que hace posible hablar de un contexto social y/o profesional.

Por tanto “un profesor”, no representa en el nombre de este capítulo, a una persona concreta, sino a un sujeto social y profesional. En el decir de los distintos profesores que he entrevistado y en las palabras y acciones que, por medio de la observación he captado, procuraré identificar los diversos significados que circulan en la práctica educativa y que puedan reflejar concepciones sobre el pensamiento didáctico: fundamentalmente en lo que se refiere a su construcción por parte de los profesores y a su presencia en las acciones educativas.

Asimismo, por medio de esta aproximación al campo, me interesa analizar en qué sentido o hasta qué punto mis supuestos sobre lo que es el pensamiento didáctico tienen lugar en la profesión docente y, fundamentalmente, qué se ha hecho desde las propuestas formativas para desarrollarlo.

Debe quedar claro que en este capítulo no me interesa demostrar o poner a prueba ninguna hipótesis. Sí me interesa, como he comentado, explorar y comprender, mediante la reconstrucción del discurso del profesor y lo que he observado sobre lo dicho y lo hecho, aquellos elementos vinculados al pensamiento didáctico y qué indicios puedo encontrar sobre las posibilidades para su construcción o re-construcción.

Me interesa acceder por medio del discurso a los dos niveles de acción a los que hice referencia de forma implícita a lo largo de toda la tesis y de forma explícita al final el capítulo anterior: a la acción educativa que realizan los formadores de futuros profesores y a la acción educativa que realizan los profesores en los institutos de educación secundaria, para poder identificar aquellos elementos del discurso que puedan aportar elementos para comprender la construcción de su pensamiento didáctico y/o las formas para hacerlo.

Asimismo, me interesa detectar indicios que, aunque no encajen totalmente en lo que he llamado pensamiento didáctico, puedan suponer vías de acceso para su reconstrucción. En este sentido, intentaré detectar las representaciones que poseen los profesores sobre la especificidad de la profesión docente y, en qué medida o sentido, se halla presente en ésta lo que he denominado pensamiento didáctico o significados

asociados a éste. Y las representaciones que tienen sobre la formación que han recibido para ser profesores.

Por otra parte, también quiero insistir en que no busco una muestra cuantitativamente grande sino, fundamentalmente, cualitativamente representativa. Considero que a partir de los discursos particulares puedo ir tejiendo un discurso que trascienda al individuo aunque de alguna manera lo contenga; el discurso es portador de significados sociales, algunos adquiridos en su propia historia vital. En este sentido, en tanto que parte de esa historia ha transcurrido en un contexto (histórico, cultural, económico, social) que comparte con otros, el discurso individual que cada uno ha subjetivado es siempre un reflejo de elementos comunes. Parte de estos significados los ha adquirido en sus procesos de socialización secundaria, es decir, al menos en parte, en su historia escolar. A lo que se suma que, en mayor o menor medida, comparte un mismo campo profesional, en el cual también circulan gran cantidad de significados; los cuales también aparecerán en lo “dicho” y “hecho” por un profesor particular.

Asimismo, todos han tenido una experiencia formativa similar: primero una licenciatura o ingeniería y luego el CAP; por tanto, a partir de ésta y de la interacción y las reacciones que sobre ésta existe o circula en el contexto profesional, intentaré captar los significados que han construido sobre esta formación. Sobre esto hay que aclarar que existe una salvedad que la constituyen aquellos que han realizado magisterio y que, por circunstancias legales vinculadas a la reforma educativa iniciada por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), son actualmente profesores de 1º y

2º de Educación Secundaria Obligatoria. Variable que tendré en cuenta a la hora de analizar la información.

Dicho esto, no quiero desconocer una dimensión individual en el discurso, como hemos visto en distintos apartados de la tesis, existen imágenes que son producto de la propia historia, de la significación que cada uno ha hecho de experiencias que, aunque compartidas con otros, poseen huellas individuales. En este sentido he procurado confeccionar mi muestra a partir de la combinación de ciertas variables que creo, particularizan o tiñen los discursos con tonalidades. Estas variables son: la antigüedad docente (los años que llevan ejerciendo la docencia) y el campo de formación básica al que pertenecen: habiendo hecho una categorización simple, pero que considero epistemológicamente fundamentada: a) de ciencias sociales, b) ciencias exactas o experimentales y c) artísticas. Estas variables buscan indagar sobre la posible diversidad o diferencias del discurso docente; hacerlo así supone un a priori a tener en cuenta, aunque luego puede que no marque distinciones significativas para esta tesis.

Como se observa, me inclino por una construcción cualitativa de la información, no porque rechace los métodos cuantitativos, en cualquier caso, los datos constituyen siempre una construcción, sino porque los aspectos interpretativos a los que me interesa arribar me sugieren una inclinación hacia esta perspectiva metodológica. Por otra parte, aunque ésta no sea una etnografía, me interesa producir un tipo de interpretación cercana al concepto de “descripción densa” de Geertz (1996), para quien, la misma “presenta tres rasgos característicos: es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar ·lo dicho· en ese discurso

[...]” (Ibíd.:32). Interesa comprender, según este autor, cómo las interacciones de significados e intenciones construyen un espacio compartido (cultura).

En este sentido es necesario tener en cuenta que “el acceso al significado de un fenómeno social no se logra sino integrándolo en un conjunto de relaciones con otros, y apreciando ese conjunto de relaciones como un todo” (Velasco y Díaz de Rada, 1999:36). Por eso no parto de una muestra estadística que, aunque significativa desde una visión analítica, separa a los sujetos de las tramas de relaciones sociales a las que pertenecen; es decir, generando un agrupamiento distinto al que se quiere estudiar. Por tanto, deberé integrar los significados que sea capaz de descubrir/interpretar en las entrevistas, con otros descubiertos/interpretados en los diversos tipos de observaciones realizadas. Sin embargo quiero aclarar que aunque la aprehensión de la totalidad puede ser un objetivo teóricamente interesante, sería intelectualmente deshonesto considerar que esto sea posible, por lo tanto, lo más sensato es asumir que la reconstrucción de lo dicho y lo hecho que realizaré en estas páginas, sólo será una pequeña aproximación a la realidad que he observado.

Lo que ocurre en el discurso docente es posible que sólo cobre sentido en relación a lo que ocurre en el conjunto del mundo de la vida, en este caso concreto, de la vida cotidiana de los centros, aunque muy especialmente con determinados ámbitos del mismo.

Evidentemente el captar lo dicho y lo hecho -de forma desordenada- por diversos docentes, lo que voy obteniendo a partir de observaciones o entrevistas, como

un todo, como un discurso, es una tarea interpretativa y está claro que es una construcción; por tanto, puede no equivaler al sentido que cada profesor individual da a su experiencia o a su historia, o su biografía y a su rol docente. En este sentido no procuro que exista coincidencia entre lo que cada profesor dice, de forma individual y fragmentada, con la reconstrucción que aquí realizaré; ya que ésta supone una reconstrucción de un segundo orden. El primero es el que ellos mismos construyen o reproducen en sus intercambios cotidianos, el segundo se construye a partir de la interpretación de estos intercambios. Este segundo nivel de construcción, propio del conocimiento analítico, es el que se reflejará en estas páginas.

Quiero acceder a los modos de comprender el fenómeno educativo que los distintos discursos portan y a la forma en que estas formas de comprender el mundo se vinculan con la formación específica que han recibido para ser profesores de secundaria. Entiendo esta forma de comprender como (un indicio para conocer) su pensamiento didáctico.

Actualmente el concepto de campo empleado en la investigación social encuentra sus fundamentos en la etnografía, supone una forma de concebir la cultura, el conocimiento y su construcción. Edgerton y Lagness (1977), citado por Velasco y Díaz de Rada (1999:23), se refieren a los siguientes supuestos del trabajo de campo:

1. que los mejores instrumentos para conocer y comprender una cultura, como realización humana, son la mente y la emoción de otro ser humano.
2. que una cultura debe ser vista a través de quien la vive, además de a través del observador científico, y

3. que una cultura debe ser tomada como un todo (holismo), de forma que las conductas culturales no pueden ser aisladas del contexto en el que ocurren.

Entiendo que detrás de esta aproximación al campo hay una concepción de conocimiento como producto, construcción socio-histórica, por un lado, y evolutivo-psicogenético, por otro. No considero, por tanto, que éste pueda ser recogido directamente a partir de los fenómenos, sino que a partir de éstos se infieren aspectos que contribuyen a su construcción. No quiere decir que no existan conocimientos en los fenómenos, los sujetos que participan en ellos son portadores de conocimientos diversos; pero si de lo que se trata es del conocimiento del fenómeno en sí, entonces éste conocimiento debe ser construido; eso sí, captando los diversos significados y conocimientos que ya son parte del fenómeno y de los sujetos implicados en él.

En este sentido quiero hacer una aclaración más, no es posible observar los fenómenos socioculturales desde la neutralidad teórica y de intereses diversos. Nuestro conocimiento actúa desde un principio como un filtro para seleccionar aspectos a observar; así también, nos acerca las primeras interpretaciones o sugerencias de las mismas. Por otra parte, la misma clasificación de los fenómenos observados, su consideración como unidades de observación, se hace utilizando categorías construidas desde ciertas interpretaciones previas al fenómeno.

Aproximación al campo

La información, los datos, como he dicho, no se encuentran en “la realidad” dispuestos a ser recogidos; no nos encontramos directamente con éstos en los contextos

que son objeto de nuestra indagación. Tanto los datos como la información son construcciones que se realizan en función de un determinado marco interpretativo y de intereses diversos. En las páginas anteriores he explicado estos aspectos, en este caso, tanto el marco interpretativo como los intereses se enmarcan en lo que vengo escribiendo en esta tesis. Ahora explicaré cómo fue mi aproximación para el conocimiento pretendido.

Las técnicas que he empleado para acceder a lo dicho y a lo hecho por los profesores han sido la entrevista y la observación. Sin embargo estas han sido puestas en escena de formas más o menos específica, es decir evidentes. En este sentido, si bien las entrevistas han sido desarrolladas, y no puede ser de otra manera, de forma clara y evidente; las observaciones han sido más inespecíficas, en tanto que no han sido evidentes (para otros sujetos) como técnicas de acceso a los significados de lo que allí sucedía.

Antes de avanzar quiero referirme a este hecho, ya que no está exento de polémica. El dilema no estaba en si hacer o no evidente -explícita- la investigación; sino que, en mi ejercicio profesional, me he encontrado ante *eventos socioprofesionales* que reconocía de sumo interés para mi tesis, los cuales no podía interrumpir explicitando motivos vinculados a la misma, ni tampoco podía asumir un rol de observador explícito que pudiera cambiar la naturaleza de dicho evento; esta característica marcó todas las observaciones realizadas. En este sentido hay que mencionar varias reuniones de coordinación de tutores en las que participé como orientador y cuyos desarrollos se dieron en sendos “grupos de discusión” (aunque no encajen totalmente en esta

categoría) a partir de los cuales lo dicho y hecho se transformó en objeto de registros posteriores para el análisis. Por otro lado, como miembro de la comunidad educativa de un centro, ocupando un rol específico (orientador), he sido testigo de numerosos eventos de la vida cotidiana del mismo que se han transformado en objeto de mi observación con vistas a esta tesis. Como se ve, he decidido, más allá del dilema antes comentado, incluirlos como “objeto de observación” ya que considero que son eventos públicos en tanto suceden en procesos socialmente aceptados y regulados, y en tanto sujeto partícipe de los mismos, consideré que tenía derecho a observarlo y a registrarlo (preservando, desde luego, la privacidad de los implicados).

1.1 La entrevista

Tomando a Díaz de Rada (2003) y a Hammersley y Atkinson (2004) podríamos decir que la entrevista es el dispositivo por el cual es posible acceder a los significados que la persona entrevistada ha construido mediante su participación en un determinado contexto social/cultural. Para estos autores el acceso al significado se da mediante una situación que se aproxima al diálogo o la conversación, la cual, si bien hay que reconocer que está relativamente estructurada por las intenciones del investigador, permanece abierta en su desarrollo, de tal manera que las respuestas del entrevistado son las que determinan las siguientes preguntas. Algo que no sucede ni en las encuestas ni en las entrevistas estructuradas, donde las preguntas están diseñadas externa y anticipadamente y el conocimiento que aporta el entrevistado en su respuesta a una pregunta no afecta a la formulación de la siguiente. En este tipo de entrevistas, como sostiene Ibañez (1991)

No es el entrevistado quien responde. La respuesta es un producto de la interacción entre el entrevistador (sistema observador) y el entrevistado (sistema observado). Hay acciones objetivadoras por parte del entrevistador y por parte del entrevistado. Pero la acción objetivadora del entrevistador está estructurada de tal forma que limita al máximo la acción objetivadora del entrevistado. De modo que el entrevistado es más y más reducido a su papel de objeto (Ibíd.:149).

En estos casos, la respuesta está contenida en la pregunta en dos sentidos: por un lado realiza una demarcación fuerte del ámbito de las respuestas permitidas y por otro, en ocasiones, sugiere la dirección de la respuesta.

Por eso, y como podrá verse, me he inclinado por una entrevista cualitativa desde los supuestos etnográficos; en donde el acceso a la significación se transforma en la meta principal de la misma. Sin embargo, como sostienen Hammersley y Atkinson (2004:169) “nunca son simples conversaciones, porque el etnógrafo dispone de una agenda de la investigación y debe mantener cierto control sobre los procedimientos”. Las pretensiones de la investigación son las que fijan la estructura que permite determinar lo que es o no relevante en el transcurso de la conversación.

1.1.1 Concreción de las entrevistas:

Como he dicho, en un primer momento definí aquellos ejes que guiarían las entrevistas, y algunas preguntas que, a modo de ejercicio, pensé en relación a los mismos. Como expliqué en los párrafos anteriores, los ejes actuaron a modo de parámetros para buscar lo “dicho” y lo “hecho” por los docentes que pudieran aportar claves para las intenciones antes mencionadas. Estos ejes se centraron en los siguientes aspectos:

a) *Características y valoración de la formación específica recibida para ejercer la docencia.* La intención de este eje fue el de “captar” el discurso que circula entre los docentes acerca de la formación específica que han recibido para ser profesores. En este sentido no he partido de una definición previa sobre qué entendían por esta formación sino que dejé que las respuestas dadas por los entrevistados la fuesen definiendo. Me interesaba conocer tanto las características que ellos daban a esta formación como la valoración que hacían de la misma. Procuré obtener información específica de cada uno de los elementos e instancias de esta formación con su respectiva valoración: en este sentido partí de la intención de obtener una información precisa tanto de la licenciatura o ingeniería como del CAP, y de qué forma éstas, las licenciaturas o ingenierías o el CAP, aportaron a su formación profesional docente.

b) *Ideas en torno a la formación docente.* Al margen de la formación que habían recibido también procuré acceder a sus opiniones acerca de cómo ellos creían que debía ser una formación específica del profesorado. No sólo me interesaban sus opiniones concretas sobre este aspecto sino que partí del supuesto de que en este tipo de ideas subyacen otras vinculadas con lo que he denominado pensamiento didáctico y su construcción.

c) *Ideas en torno a la profesión o tarea de enseñanza.* Consideré que este eje me permitía acceder a la forma en que los profesores entendían su propio trabajo. En este sentido me interesaba comprender la forma en que valoraban el trabajo docente en relación a otro tipo de trabajos para establecer, de esta manera, una relación con la formación necesaria para serlo.

d) *Concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento.* Como se ha podido ver a lo largo de la tesis, una parte importante del concepto de pensamiento didáctico gira en torno a estos conceptos y a la relación entre ellos por medio de la acción educativa y los diversos contextos que la atraviesan, prestando especial atención a lo que he denominado el trasfondo ético-teleológico de la acción educativa. En este sentido la pretensión de este eje (y también del siguiente) era la de “captar” la presencia del pensamiento didáctico, en los términos definidos en esta tesis, en el discurso del profesor. Asimismo este eje me interesaba en tanto posibilidad de presencia, es decir, la de detectar posibles indicios del pensamiento didáctico y de su formación.

e) *Ideas en torno al sentido de la educación secundaria obligatoria.* Al igual que el eje anterior, éste completa lo que he denominado el trasfondo ético-teleológico, en tanto he procurado captar el sentido que los profesores dan a la educación secundaria obligatoria, a su materia y, en concreto, a su propia acción educativa.

Forma de entrevistar

En una aproximación al campo basada fundamentalmente en la entrevista como forma de acceso al lo dicho y lo hecho, “la pregunta” ocupa un lugar central en las interacciones generadas para que fluyan las ideas, el conocimiento, el pensamiento, etc. En este sentido, siguiendo a Woods (1987) voy a mencionar distintos modos de *interpelar* o interactuar con el entrevistado, es decir lo que se puede pretender, y qué he procurado en mis entrevistas:

- a. Búsqueda de opiniones. Es posible que esta sea una de las formas más empleadas, pretende que fluyan las concepciones sobre distintos temas o asuntos.
- b. Pedido de aclaración. Es un complemento de la forma anterior, busca ampliar o clarificar algunas de las concepciones que se han manifestado.
- c. Distinta formulación de la cosas. Por medio de esta forma de interacción he procurado constatar una opinión o alguna concepción por medio de preguntas referidas a diversos temas o asuntos.
- d. Control de contradicciones aparentes. Por medio de esta forma he pretendido obtener aclaraciones sobre posibles o aparentes contradicciones en el discurso.
- e. Resúmenes ocasionales y pedidos de corroboración. Esto me ha sido útil para recapitular o retomar temas, como así también para darle unidad a lo que se iba diciendo.
- f. Persecución de la lógica de un argumento. Ciertas preguntas tenían la intención de inferir la lógica, o racionalidad en los términos explicados en el capítulo I, implícita en lo dicho y lo hecho.
- g. Adopción del papel de abogado del diablo. En ocasiones he interpelado al entrevistado con ideas que podían estar en cierta o aparente contradicción con las suyas. Esta forma la he empleado para profundizar en el pensamiento del entrevistado.

Estas formas aparecen en distintas ocasiones en función del desarrollo de la entrevista.

1.2 La muestra

Evidentemente, antes de llevar a cabo las entrevistas he tenido que seleccionar a los “informantes” (Hammersley y Atkinson, 2004). En este sentido, si bien he elaborado una muestra, tal como explicaré a continuación, el acceso real y efectivo a los mismos estuvo condicionado por las redes de amistad o vínculos existentes entre ellos y yo, y las posibilidades de disponibilidad de las personas que inicialmente consideré como adecuadas para ser entrevistadas.

La confección de la muestra es un proceso de selección de casos que conformarán un grupo dentro de un universo al cual representan. Dicha selección se hace en función de unos objetivos e intenciones vinculadas, en este caso, a mi tesis y a las pretensiones enmarcadas en los ejes antes mencionados. El problema central en el proceso de selección que supone la confección de la muestra se refiere a la representatividad, es decir ¿hasta qué punto los que hablan, lo dicho y lo hecho en las voces que he recogido, pueden llegar a representar a los que no han hablado, las voces no recogidas? Problema que para Díaz de Rada (2003) “no tiene solución estadística”, aunque sí pueda tenerlo la construcción de la muestra; es decir que el hacer una muestra estadística, para este autor, no resuelve el problema de la representatividad en el sentido recién explicado.

Desde una óptica similar Ibañez (1991) cuestiona la validez de este tipo de muestras ya que para él, el subconjunto de individuos que conforman la muestra, al haber sido extraídos de su red de relaciones sociales que representa al conjunto de los individuos (universo), ha sido descontextualizado, desnaturalizado. Para este autor, este

nuevo subconjunto no es equivalente al conjunto de relaciones sociales propias del contexto de donde son extraídos, lo que supone siempre una desnaturalización de las prácticas sociales; el “subconjunto muestra” sólo constituye para él una colección abstracta o algebraica.

Por otro lado, para Hammersley y Atkinson (2004), no es una muestra estadísticamente representativa de informantes la que, en ocasiones, necesita el conocimiento etnográfico. “Aquí el objetivo es, a menudo, centrarse en aquellas personas que disponen del conocimiento deseado y que tal vez deseen transmitírselo al etnógrafo” (Ibíd.:154).

Sin embargo, sí considero que es necesario buscar una representatividad basada en aspectos cualitativos que al menos pueda pretender reflejar diversidad de discursos; algo que no necesariamente se garantiza por aspectos de la muestra, sino por las estrategias empleadas en la aproximación al campo. En este sentido he procurado tener en cuenta variedad en los siguientes aspectos de los entrevistados:

1) La antigüedad docente, es decir, la cantidad de años que lleva desempeñando el rol docente. El haber fijado este criterio pretende dos objetivos: por un lado interpretar en qué medida esta variable puede influir en los rasgos de los ejes que antes he mencionado; me interesa ver si la cantidad de años que uno ha ejercido la docencia puede influir de alguna manera en los ejes antes comentados. Por otro lado, me interesa analizar en qué medida pueden diferenciarse, si es que esto sucede, las concepciones de los “expertos” y lo “novatos”, entendido aquí exclusivamente como años de trabajo docente.

2) El campo de formación básica en el que se han formado. Con formación básica hago referencia a la realizada en relación a la materia a enseñar, es decir, la licenciatura o ingeniería. He tomado como referencia, como he dicho antes, la clásica distinción entre: a) ciencias sociales y humanas, b) ciencias exactas o experimentales, y c) carreras artísticas. En este sentido me interesa comprender si la formación en los campos recién mencionados aporta alguna singularidad a las concepciones que poseen los profesores.

Antes de pasar al siguiente apartado quiero comentar que, si bien las respuestas que puedan darnos los informantes constituyan una fuente de información muy importante, “en sí misma la información no es ni válida ni no válida; lo que está en juego son las inferencias que extraemos a partir de ella” (Hammersley y Atkinson, 2004:241). En este sentido, tan importante como los aspectos mencionados acerca de la muestra, lo son los marcos teóricos empleados para acceder e interpretar lo dicho y hecho que se nos hace presente por medio de las entrevistas o las observaciones. Por eso resultan cruciales tanto los ejes a los que ya hice mención, como el proceso de construcción de categorías al que haré mención a continuación.

1.3 Observación

Desde los supuestos que acompañan mi aproximación al campo no podía faltar la observación como forma de interacción y acceso a la realidad a la que procuraba acercarme. Varios autores (Woods, 1987; McKernan, 1999; Velasco y Díaz de Rada, 1999; etc.) mencionan la observación participante y la no participante, según el lugar que ocupa el investigador en el contexto o fenómeno investigado. En cualquier caso,

como sostienen Velasco y Díaz de Rada (1999:103) “en etnografía, la participación se refiere sobre todo a un estado del observador y no tanto a las transformaciones reales o virtuales de las instituciones observadas”, no porque nieguen la posibilidad de que el investigador pueda contribuir a la transformación del contexto que investiga, sino porque a esto último lo denominan investigación-acción. El estado al que se refieren es un modo de estar caracterizado por la búsqueda del “significado que tienen, para los sujetos, sus propias acciones, discursos e instituciones” (Ibíd.:104). Asimismo se habla de observaciones sistemáticas y no sistemáticas, aunque Díaz de Rada (2003:64) insiste en que “cualquier observación es sistemática cuando se propone como una actividad selectiva, es decir, cuando trabaja sobre alguna clase de guía, de manera que se orienta hacia unas clases de observables dejando de lado todo lo demás”.

Este autor habla de tres tipos de observación según su grado de sistematicidad:

- Observación descriptiva: la que se propone recoger todo lo que puede llamar la atención, es abierta y la menos específica.
- La observación focalizada: la que se orienta la observación en algunas clases de observables.
- La observación selectiva: que supone un grado mayor de sistematicidad.

Sobre estas dos últimas hay que mencionar que mientras la focalizada se centra en tipos de actividad, la selectiva lo hace en atributos, los cuales son poseídos por las actividades.

Por otra parte, la observación no participante es definida por McKernan (1999:81) como aquella en la que “el investigador es poco visible y no se compromete en los roles y el trabajo del grupo como miembro de él, sino que se mantiene apartado y alejado de la acción”. En estos casos el observador es ajeno a los procesos que forman parte de la realidad investigada (Woods, 1987). Por su parte, Hammersley y Atkinson (2004) sostienen que por lo general el rol del investigador se encuentra en un punto intermedio entre dos polos, el “totalmente participante” y el “totalmente observador”.

Teniendo en cuenta lo dicho en estos párrafos, las observaciones realizadas en el marco de esta aproximación al campo se han caracterizado por ser, todas ellas, inespecíficas, en el sentido de la espontaneidad de las mismas. Es decir que, tal como expliqué anteriormente, como miembro de una comunidad educativa con un rol específico en la misma, he presenciado un sin número de situaciones que he observado y registrado en función de los intereses de mi tesis. Ni el centro ni los miembros de la comunidad educativas estaban al tanto de mi aproximación al campo, sin embargo considero que los fenómenos a los que he accedido por medio de observaciones inespecíficas son acontecimientos públicos en tanto son parte de procesos sociales que tienen lugar en un espacio compartido que trasciende el ámbito de la vida privada.

En mí caso, como partícipe en estos acontecimientos, he registrado fragmentos de éstos en función de intereses exclusivamente vinculados con mi tesis. En este sentido he realizado observaciones inespecíficas en las siguientes situaciones: reuniones de coordinación de tutores, reuniones de departamento, reuniones de la comisión de coordinación pedagógica, juntas de evaluación, claustros, sala de profesores y cafetería.

Como puede apreciarse son situaciones de diversa significatividad para la vida del centro; pero, en todos los casos he pretendido acceder, por medio de la observación, a la significación que diversos actores de este centro daban a aspectos de su práctica profesional vinculados con el pensamiento didáctico. Mi observación se centró tanto en lo dicho como en otros aspectos de las acciones y las rutinas.

Debo aclarar, sin embargo, que no resulta sencillo caracterizar este tipo de observación que he empleado como dispositivo de acceso a lo “dicho” y lo “hecho”, por varias razones. Si bien empleé la observación como medio para acceder a unos determinados fenómenos que luego analizaría, simplemente lo he hecho como un complemento a mi aproximación al campo. En este mismo sentido, al no ser una investigación que se desarrollaba en un determinado contexto, no he tenido que seguir los pasos vinculados a la misma en cuanto a negociación de acceso, permisos, información sobre los propósitos de mi investigación, etc.

Por otro lado, tampoco se puede catalogar como observación inespecífica sin más. Ha sido inespecífica sólo desde el punto de vista que la situación observada no había sido seleccionada con anterioridad como objeto de observación, sino que se transformó en tal, en el transcurso de los hechos, en el momento en que, como partícipe de la situación, percibí que lo que estaba sucediendo era de interés para mi tesis. Desde ese instante, si bien seguía ocupando un rol como miembro del centro, me transformaba también en “observador con otros propósitos”, y una vez finalizada la situación apuntaba aquellos aspectos que me habían resultado relevantes. Por lo tanto, si desde este punto de vista he dicho que las observaciones realizadas han sido inespecíficas,

desde el punto de vista de “la atención a determinados observables” ha sido una observación focalizada e incluso selectiva.

Dicho esto debo aclarar que los registros realizados basados en estas observaciones los he analizado sólo como complemento de la información obtenida por medio de las entrevistas. Sin embargo, la observación me ha facilitado el acceso a un tipo de fenómenos o situaciones que no resulta posible por medio de la entrevista, es decir como hecho socio-profesional. Por medio de la observación he podido acceder a los significados que circulan en la acción mientras ésta tiene lugar y no como es racionalizada en una entrevista. La acción la compone tanto lo “dicho” como lo “hecho”, el decir algo es una acción como también lo es el reprimir alguna conducta con la mirada o un silencio; el no hacer nada ante un comentario racista, también es una acción, tal como lo he comentado en el capítulo I. En este sentido la observación ha resultado muy valiosa como acceso al conocimiento de un fenómeno socio-profesional específico.

Una situación particular en la que he observado con frecuencia, dado mi rol de orientador en el Centro, han sido las reuniones de coordinación de tutores. En éstas suelen tener lugar una serie de conversaciones o debates en torno a diversos temas de la vida del centro, del grupo, del proceso de enseñanza y de aprendizaje, etc. Lo comento como una situación particular porque el tomar los discursos producidos en debates es en sí mismo un dispositivo que se suele emplear en la investigación-acción con el nombre de “grupo de discusión”; aunque en este caso no constituya tal grupo. Por esta razón no la presento como una técnica de producción de datos orientada a generar y registrar el

diálogo que produce un grupo de personas en torno a un tema o un conjunto de temas (Díaz de Rada, 2003), sino como una situación que, en un momento dado, en función del tema, o temas, en discusión, se ha transformado en foco de mi atención y observación por motivos vinculados a mi tesis.

Al igual que Hammersley y Atkinson (2004:164) considero que “las discusiones de grupo pueden proporcionar una considerable visión de la cultura participante” y valoro, al igual que estos autores, el tipo de significados que circulan producto del intercambio, la interacción e incluso, la confrontación, entre diversos actores sobre algún o algunos aspectos de la práctica cotidiana.

Antes de finalizar este apartado debo mencionar el hecho de que las observaciones realizadas, dadas las características comentadas, han sido reflejadas por medio de registros, al estilo de lo propuesto por McKernan (1999); en este caso en particular, estos acontecimientos han sido básicamente conversaciones/diálogos, comentarios o comportamientos que han sido reflejados de forma más bien breve y sintética. Una vez sucedido el acontecimiento, y dentro de las posibilidades que el ocupar un rol totalmente participante permiten, procuraba registrarlo lo antes posible. Estos registros se presentan a continuación de las entrevistas.

1.4 Categorización

Mi aproximación al campo no ha tenido como objetivo el producir categorías. Sin embargo debo hacer una aclaración sobre este aspecto.

En primer lugar, como ya he comentado, mi aproximación al campo se hizo desde un principio, a partir de los intereses y las concepciones de esta tesis. Toda interacción con “la realidad” se hace desde los conocimientos a mano que disponemos (Schütz, 2003), en este caso, lo he hecho desde el marco teórico de la tesis; y teniendo en cuenta, los ejes mencionados en el apartado 1.2. En este sentido, he contado con una serie de categorías que me han servido como guías a la hora de centrar la atención en los diversos aspectos que trascurren ya sea en una entrevista o en una situación de interacción educativa. Tanto los ejes como las categorías han funcionado a modo de “radar” o de filtro para seleccionar, observar, registrar...aspectos diversos de la realidad; es más, éstos han definido en sí mismos, realidades observables.

En segundo lugar, aunque no ha sido mi intención el producir categorías, ha sido inevitable que en ocasiones éstas surjan a partir de la interacción entre el marco teórico de la tesis y los diversos aspectos registrados en las observaciones o entrevistas. En este sentido, como afirman Hammersley y Atkinson (2004:227) “el proceso de análisis implica, simultáneamente, el desarrollo de un conjunto de categorías analíticas que capte los aspectos relevantes de esta información, y la asignación de denominaciones concretas para esas categorías”. Según estos autores las categorías nos permiten “interrelacionar una amplia gama de fenómenos diferentes según un criterio determinado que deriva del conocimiento general, del sentido común o de la experiencia personal” (Ibíd.:229).

Entonces, en esta aproximación al campo, siguiendo a Díaz de Rada (2003) puedo decir que las categorías analíticas cumplen las siguientes funciones:

- a) Expresan intenciones teóricas vinculadas a esta tesis, muy especialmente aquellas relacionadas con el pensamiento didáctico.
- b) Han sido empleadas para reordenar o recodificar lo dicho y lo hecho registrado por medio de las entrevistas o las observaciones.
- c) Han permitido comparar observables concretos producidos en distintas situaciones de observación.

Por tanto, como manifesté, los ejes ya detallados han constituido un primer nivel de categorías:

- a. Características y valoración de la formación específica recibida para ejercer la docencia.
- b. Ideas en torno a la formación docente.
- c. Ideas en torno a la profesión o tarea de enseñanza.
- d. Concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento.
- e. Ideas en torno al sentido de la educación secundaria obligatoria.

A partir de aquí las primeras lecturas interpretativas de las entrevistas y de los registros de observación han dado lugar a una trama analítica que es el resultado de la interacción del marco teórico de esta tesis, unidos a los intereses de la misma, los ejes mencionados y lo dicho o hecho.

1.5 Triangulación

La triangulación se vincula a la validación de la información obtenida. En este sentido se refiere tanto a un proceso de combinación de metodologías de investigación,

como a una diversificación de las fuentes de información, como a la combinación de perspectivas de distintos actores (Elliot, 1990; McKernan, 1999; Velasco y Díaz de rada, 1999; etc.).

Tomando a estos autores podemos concluir que la triangulación puede darse en cuatro niveles: a) triangulación teórica, b) triangulación entre diferentes investigadores, c) triangulación de información, d) triangulación metodológica o de técnicas.

En este caso en concreto la triangulación la empleé fundamentalmente desde los últimos dos niveles mencionados. Sin embargo, tal como sostienen Hammersley y Atkinson (2004), no hay que olvidar que la triangulación no es algo simple y no hay que concluir ingenuamente que “la combinación de información procedente de diferentes fuentes se sumará para producir, de una manera exenta de problemas, una panorámica más completa” (Ibíd.:251).

1.6 Comentarios finales sobre el marco teórico de la aproximación al campo.

Como se puede apreciar he privilegiado la entrevista o el texto que he construido a partir de éstas y quizá en menor medida las observaciones -sus registros-, como dispositivo principal para la aproximación al campo. En este sentido he mantenido el supuesto de que el estudio o análisis de estos textos me permite acceder a un conocimiento sobre el mundo y sobre cómo éste se construye. Pero como sostiene Montañéz (2001)

Ha de tenerse en cuenta que el mundo es el resultado recursivo prático de discursos y cursos, de palabras (signos) y procesos sociales, y los discursos, aunque recordarlo parezca estar de más, no hablan entre sí configurando estructuras, sino que son hablados por sujetos sociales que habitan en un escenario histórico concreto. Son producidos por sujetos sociales sujetos a los procesos sociales en tiempos y espacios concretos (Ibíd.:139).

Por otra parte, como se observa, he priorizado la “voz” de los profesores, aunque sé que estos no son los únicos portadores de las concepciones vinculadas al pensamiento didáctico y a su formación; también lo son los alumnos, los padres y otros miembros o instituciones de la sociedad en general; en tanto que el discurso es una construcción social, además de una apropiación individual. Por eso, como construcción social, circula más allá de los profesores, aunque éstos puedan ser unos actores particulares en la apropiación, reproducción y producción del mismo. Sin embargo, en tanto que circula, también los alumnos son portadores de elementos de este discurso, y se han apropiado singularmente de ciertos significados del mismo.

Para terminar sólo quería insistir en que tanto en las entrevistas y observaciones como, desde luego, en el análisis, están presentes las concepciones que he ido desarrollando a lo largo de la tesis; desde éstas he observado y desde éstas he analizado, ya que mi objetivo no fue en ningún caso construir nuevas categorías analíticas.

2. TRASCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS Y LOS REGISTROS DE OBSERVACIÓN

Una vez que se han realizado las entrevistas o tomado notas en determinadas situaciones de observación es necesario tomar una serie de decisiones. La primera de ellas, según Hammersley y Atkinson (2004), es sobre si es necesario transcribir todo o

no, y de cuán detallada debería ser ésta. En cualquier caso es necesario recordar que el registro de toda situación es siempre, en algún sentido, selectivo; desde el momento en que dirigimos nuestra atención a determinados observables y no a otros o a determinados aspectos del discurso, de lo dicho o lo hecho. Por otro lado, como comentan los autores recién mencionados, sobre todo en las situaciones de observación, hay que distinguir entre lo observado y las anotaciones analíticas que se pudieran hacer a partir de lo observado; aunque no resulta sencillo establecer esta diferencia, teniendo en cuenta que el registro de una situación observada siempre implica, aunque sea mínima, una interpretación.

En este caso, en cuanto a las entrevistas, he procurado realizar una transcripción literal de las mismas; habiendo tomado tres decisiones que las afectan: La primera, en aquellos casos que consideré evidente que lo dicho y lo hecho no se vinculaba a las pretensiones de mi tesis, decidí colocar un [...]; lo usé en escasas situaciones y en fragmentos muy breves y siempre en los casos en que, por la razón que fuese, lo que se estaba diciendo se escapaba notablemente de lo preguntado o los ejes de análisis descritos anteriormente. La segunda decisión fue la de incluir entre [] alguna aclaración o interpretación de lo que se estaba diciendo; la dimensión no verbal resulta difícil de registrar y aporta información que ayuda a interpretar lo que se está diciendo, por lo tanto decidí incorporar estas aclaraciones que también pueden ser vistas como interpretaciones. Finalmente tomé la decisión de “re-formular” aquellas expresiones que eran sintácticamente incorrectas y dificultaban notablemente su comprensión. Todas estas decisiones fueron escasamente implementadas.

Finalmente quiero comentar que en ocasiones pareciera que las entrevistas no tienen un cierre, pero en todos los casos se preguntaba al final si querían agregar algo más antes de cerrar, algo que en ningún caso se hizo, por tanto he decidido no incluirlo (salvo en uno donde sí consta).

2.1 Transcripción de entrevistas

Debo aclarar, como acabo de hacerlo en el apartado anterior, que en las transcripciones he empleado los siguientes signos:

... significa que deja sin terminar la idea o que hace un suspenso/pausa antes de continuar.

[...] significa que no he transcrito todo lo dicho.

[abc] son aclaraciones.

Entrevista nº 1:

Antigüedad: hace doce años empezó a trabajar como profesor de matemáticas, pero estuvo cinco de excedencia. Profesor de: matemáticas

- ¿Qué formación específica has realizado para ser profesor?

Soy licenciado en ciencias matemáticas y realicé el CAP.

- ¿Cómo valorarías la formación que has realizado para ser profesor?

El CAP negativo. La licenciatura bien en cuanto a los conocimientos matemáticos pero, conocimientos pedagógicos, ninguno; muy negativo. La licenciatura no tiene nada que ver con pedagogía, es matemática pura; eso está bien, te da un bagaje con el cual te puedes enfrentar al alumno, pero desde el punto de vista pedagógico cero. El CAP fue una chorrada, una tontería, no me aportó nada. No tuve aportes pedagógicos ni en la licenciatura ni en el CAP. [se refiere a este último como un paripé]

- ¿Cómo valoras este modelo de una licenciatura y un CAP posterior?

El modelo es muy negativo; esta separación no contribuye a ser un buen profesor. Una buena solución sería si el CAP fuese una adaptación pedagógica [quiere decir, una verdadera adaptación], un curso de uno o dos años.

- En tu inicio como profesor, ¿qué cosas notaste que te faltaban?

Desde las matemáticas, conocimientos pedagógicos de las matemáticas. Poder adaptar mis conocimientos a los niveles de los alumnos, que me entiendan. Desde la puesta en escena, me faltaban herramientas tanto de psicología del alumno en general, como del adolescente...como capacidad de ponerme en escena delante de 20 chavales.

- Desde que has empezado hasta hoy, ¿has aprendido cosas? ¿Cómo?

Como autodidacta, a partir de mi trabajo: viendo cómo adaptar la materia a los alumnos; el conocimiento del alumno. Me ayudó hacer teatro, me da un punto importante para ponerme delante de 20 alumnos.

- ¿Qué es para ti ser un buen profesor?

Una persona que media entre el alumno y la materia que da...este papel mediador sería de animador/motivador/psicólogo/padre...Para nada tiene que ver con el control de su asignatura. Aunque hay un punto importante, ya que puedo jugar con las matemáticas si sé matemáticas; si no las sé sería un profesor rígido, con miedos y sin capacidad. Necesito las matemáticas para tener una fluidez, esto me lo aporta la licenciatura.

- ¿Cuándo consideras que un alumno ha aprendido algo?

Cuando veo que hay una chispa, algo que ve algún sentido...

- ¿Qué sentido tienen las matemáticas en la enseñanza obligatoria?

Desde el punto de vista real hay un fracaso absoluto en las matemáticas; todo eso: que enseña a pensar y es la base de la ciencia, se convierte en una pura mentira. Las matemáticas enseñan a que el alumno piense a que no hay que pensar...que son cosas

sin significado. Nunca entra la pregunta de qué estoy haciendo, sino una serie de procedimientos que hay que repetir y no hay nunca que buscar ninguna lógica ni nada. En teoría, soy matemático y me encantan las matemáticas, y siento que tiene mucho sentido, y creo que son superimportantes en el desarrollo y en la persona...como lo que significa matemáticas, etimológicamente significa aprendizaje; entonces es la capacidad de extraer conclusiones, de jugar con el razonamiento, de jugar con cosas.

- Ese sentido del que hablas, ¿logras transmitirlo de alguna manera?

Muy difícil. Porque la recepción del alumno es cada vez bastante peor. El problema más grande que yo encuentro es aceptar [se refiere a los alumnos] el planteamiento que yo les hago; que las matemáticas no son resolver cosas sin sentido, ellos se niegan...la mayoría prefiere seguir como han estado siempre...porque muchos profesores de matemáticas los acostumbraron a ello. No estamos para nada preparados y nos estamos intentando engañar; estamos intentando pensar que son importantes cosas que no lo son. La mayoría del profesorado sigue ahí.

- ¿Hay posibilidades de plantear estas cosas en el departamento?

Desde el departamento es muy difícil; siempre me he encontrado una reticencia muy grande a esto que estoy diciendo, y si bien he encontrado excepciones, en general me encontré sólo en este planteamiento. Yo creo que hay un fracaso en las matemáticas; pero no puedo hacer nada, lo puedo hacer a título individual.

- Ese fracaso de las matemáticas, ¿dónde lo ubicarías?

En todos lados, es un fracaso social de algún modo.

- ¿Por qué crees que la sociedad considera que para ser licenciado hay que estudiar 4/5 años y para ser profesor, un curso de 3 meses?

Porque parece ser que esta sociedad considera que la educación no es importante; que la pedagogía no es importante.

- ¿Para ti debería estar más equilibrada la formación disciplinar y la pedagógica?

Sí, por supuesto. A mi me sobra conocimiento de matemáticas, muchísimos. Yo creo que un profesor de matemática debe saber bastante más de lo que enseña; porque si sólo sabe hasta donde enseña, nunca tendrá la fluidez, la capacidad de jugar; tiene que saber más para poder verlo desde encima, y cuando tú lo ves desde arriba, juegas con las matemáticas; si sólo tienes esos, no te puedes mover. Pero con el primer año de licenciatura de matemáticas ya tienes para poder ver desde arriba muchos de los conocimientos que...todo lo que das en bachillerato. Digamos que para ser profesor de matemáticas te sobran 4 años de carrera, y te falta todo el resto.

- ¿Tú te consideras matemático o profesor?

Ninguna de las dos cosas.

- Y profesionalmente, ¿te ubicarías en alguna categoría?

Profesor, soy profesor de matemáticas.

- ¿Crees que hay alguna categoría profesional de profesor, más allá de la asignatura?

Creo que debería haber; profesor, por ejemplo, de adolescentes; en la etapa de desarrollo humano. Un profesor de adolescentes y preadolescentes; aunque yo lo sea de matemáticas y tú de lo que sea, deberíamos tener una base común. La base común es el conocimiento de nuestra materia prima de los preadolescentes y de los adolescentes. Además en el mundo en que vivimos, porque no es lo mismo un adolescente de hace 40 años que ahora; ahora hay una dificultad mucho más grande; competimos con muchos más elementos motivacionales: la TV, el ordenador...contra eso competimos, son nuestros enemigos, del profesor. Saber cómo competir, utilizar; jugar con esos elementos debería ser algo común.

- Para ti, el transcurrir 4 años o más por una misma etapa, la ESO, ¿debería aportar algo común? [Más allá de cada materia por separado]

Sí, eso común debería ser una capacidad de autonomía, de pensar, de tomar decisiones en la sociedad en que vive; y tener la base para desarrollarse luego como ciudadano, esto para mí es un tópico. El sistema está para otra cosa, no para que salgan ciudadanos; está hecho para que salgan una especie de insectos en los que nos estamos convirtiendo

los humanos. En ese sentido, sí creo que la ESO cumple sus objetivos. Sólo que son objetivos encubiertos que nunca nos cuentan. El alumno termina la ESO para hacerse un buen animal doméstico, ceporro, ignorante y mediocre en esta sociedad que nos toca vivir. Realmente cumple este objetivo; para nada los que vienen en los papeles.

- ¿Qué sugerencias harías para un plan de formación inicial de profesores?

Mucho teatro, como puesta en escena. Yo juego el personaje de profesor, a mi no me están molestando cuando un alumno lo hacen sino al profesor que yo hago. Establecer esta distancia. Un poco de psicología y bastante sociología.

[Cuando apagué la grabadora siguió hablando. Comento la dificultad que tienen los profesores para transformar los conocimientos de matemáticas para ser enseñados y aprendido por los alumnos; se refirió a la didáctica de las matemáticas y a la pedagogía. También hizo referencia a los profesores de matemáticas que han estudiado otras cosas, concretamente habló de los ingenieros, diciendo que la enfocan más como aplicación, y que esto no ayuda a comprenderla adecuadamente]

Entrevista nº 2:

Antigüedad: 8 años. Profesor de: educación física.

- ¿Qué formación específica has realizado para ser profesor?

Primero hice magisterio y después la Licenciatura de Educación Física. [el CAP no lo tuvo que hacer porque había hecho magisterio]

- Cuando empezaste a trabajar, ¿sentiste que te faltaban cosas para poder enseñar?

Se me dio mal porque tenía una carga lectiva muy alta (30 horas) y la calidad de las clases no era buena.

- ¿Crees que la formación te aportó todo lo necesario para hacer frente a la tarea de enseñar?

Creo que no hay ninguna carrera que te dé una seguridad del cien por ciento a la hora de después dar clases. O tienes un curriculum enfocado claramente a la docencia o tienes magisterio. Antes el INEF tenía un curriculum enfocado a la docencia con prácticas en

institutos, un año, dos días a la semana. Y así sí me veía suelto [él estudio con ese curriculum]. Pero ahora mismo me veo con mucho más destreza para lidiar con todo tipo de alumno que cuando empecé. He aprendido mucho de la experiencia...y más como ha evolucionado el alumnado que tenemos, por toda la problemática. Antes dabas clases a unos alumnos más o menos motivados, la figura del profesor no se cuestionaba; y ahora, sin embargo, todo el mundo es conciente de los problemas del profesor: falta de autoridad, no hay ningún tipo de respeto, los alumnos vienen por obligación, cuando llevan experiencias muy negativas de años atrás; tienen que estar escolarizados por ley [parece entreverse que no está de acuerdo con la obligatoriedad de la enseñanza]; y eso plantea unos problemas horribles.

Formación la estamos consiguiendo a base de trabajar año tras año; pero a mí no me han formado para trabajar con colectivos marginales o con muchas dificultades. Me han formado para un alumno homogéneo, “ideal”: motivado, con conocimientos...pero no para la diversidad.

- Tú dices que has aprendido mucho trabajando, ¿cómo lo has aprendido?

Con un planteamiento futurista, sabiendo que me voy a dedicar a esto, que no voy a cambiar de trabajo y no me queda más remedio que ser feliz en mi trabajo...que me gusta pero es complejo. Por eso intento aprender de la propia dinámica de las clases.

- ¿Cómo calificarías la formación que has recibido?

Para ese momento, de seis o siete; pero si la tuviera que calificar para el colectivo que estoy ahora, un dos o tres.

- ¿Has continuado tú formación?

Hice cursos algunos buenos y otros un trámite.

- ¿Qué valoras en un curso?

Sobre todo que sea práctico, de cara a que lo pueda desarrollar [en las clases].

- ¿Qué es para ti un buen profesor?

Sería que los alumnos, al finalizar ese año, tengan experiencias agradables de ese área, enriquecedoras. Que les guste, que no odien esa materia. En mi caso, cuando les pueda brindar un abanico de actividades que pueden desarrollar en su tiempo de ocio.

- Para ti, ¿tu materia tiene la misma importancia que otras?

Si te digo como profesor sí; como padre te diría que no; Hay unas materias básicas, instrumentales: aprender a leer y comprender es básico; esto es más importante.

- Y los alumnos, ¿valoran más unas que otras?

Sí, otra cosa es que les gusten más unas u otras; porque desde casa se le da más importancia, la propia familia lo hace.

- ¿Cómo debería ser para ti la formación del profesorado?

Que sean conscientes de dónde van a trabajar. Una problemática que yo veo es que una persona por tener una titulación -que le da unos conocimientos- se le abre una puerta legal para acceder a la docencia; pero luego el trabajo no tiene nada que ver con lo que han estudiado. Ahí tenemos un gran fracaso a nivel profesional, bajas laborales. Tú puedes ser licenciado de lo que sea y eso permite dar clases en un instituto de secundaria; pero tú tienes que ver lo que vas a hacer. Un físico que no tiene ninguna salida laboral se mete en una oposición, la aprueba, se pone a dar clases de física en el instituto y resulta que tiene a dos marroquíes, un polaco...y resulta que tiene que lidiar con eso. Entonces, que sean conscientes de dónde se van a meter, hay que cambiar el chip.

- Para ti, ¿es adecuado el modelo en el que primero se hace una licenciatura y después un CAP para ser profesor?

Para mí no. Hay que partir de una formación real para el trabajo específico que vas a desarrollar [habla de la “dudosa calidad del CAP”]. Yo tuve la suerte que el curriculum de la formación que hice estaba enfocado a la docencia; entonces me vi mejor preparado que otros colegas míos...más que nada porque he tenido prácticas. Para mí debería haber especialidades dentro de las carreras [se refiere a una especialidad para la formación del profesor dentro de las licenciaturas].

Entrevista nº 3:

Antigüedad: 20 años. Profesora de: música.

- ¿Por qué has decidido ser profesora?

Siempre quise serlo, desde los 14 años. Porque me gusta enseñar lo que sé, la relación con las personas, transmitir...y la relación de enseñar y aprender.

- ¿Qué es para ti enseñar? (silencio) es un proceso de comunicación en el que el enseñante transmite habilidades o sus propios conocimientos o lo que sabe, pero a la vez también recibe algo de la otra persona.

- ¿Qué formación específica has realizado para ser profesora?

Hice psicología, música y varios cursos. Hice piano, pero no terminé; mi titulación no es de música, no tengo el graduado medio. Pero hice psicología y CAP, y muchos cursos de pedagogía musical y de pedagogía en general.

-¿Para ti la formación que puede tener un músico es suficiente para ser profesor de secundaria?

No, para nada...el conservatorio es muy instructivo, no se enseña a enseñar...salvo los que hacen pedagogía musical, que ya van dirigidas a esto.

- ¿Cómo valoras el CAP?

No me aportó nada. En esa época no tenía ni especialidad de música. Poco práctico, no hacíamos nada.

- Cuando empezaste a trabajar, ¿te faltaban cosas para ser una buena profesora?

Sí, me gustaba, me implicaba, pero me faltaban dinámicas de grupo, saber controlarlos.

- Desde ese día hasta hoy, ¿has aprendido cosas?

He aprendido unas y desaprendido otras. Porque se empieza con ilusión, estaba al día, investigaba, creaba...aprendía mucho...Ahora ya no lo hago, se me quitaron las ganas. Aprendía a llevar mejor a los grupos.

- ¿Crees que los alumnos aprenden contigo más que antes?

No, quizá los lleve mejor; estoy más tranquila con ellos...Hubo un cambio más por mi madurez que por mi forma de enseñar.

- ¿Qué aporta tu materia a los alumnos?

La música es muy importante para el desarrollo de muchas capacidades: trabajo en grupo, colaborar...Muchos alumnos que no participan en otras materias aquí sí lo hacen...

- ¿Crees que el profesorado valora de distinta manera a las distintas materias?

Sí, porque cada uno piensa que la suya es la más importante. Además la sociedad (el ministerio, la consejería, los profesores) valora una serie de áreas instrumentales que se piensa que son muy importantes...Pero en música, humanamente, desarrollan más que en otras asignaturas.

- ¿Qué cualidades debe tener un buen profesor?

a) Comunicar bien, ser abierto y estarlo a las demandas de los alumnos/sociedad. b) Tener mucha ilusión y vocación; ganas de enseñar. c) Tener un espíritu joven. d) Tener claro por qué enseña, dónde va, qué es lo que quiere hacer.

- ¿Es útil la ESO actual?

No, no sirve. La ESO tiene que servir para dar respuesta a las demandas de estos alumnos que tenemos, para que puedan integrarse o buscar un sitio en esta sociedad, no digo adaptarse a la sociedad [quiere decir acriticamente], digo tener un sitio, el que están buscando. Que tengan una formación que les permita hacer eso. Que les agrade, que les motive. Aunque también, todo aprendizaje es sufrimiento, esfuerzo; pero que vean para qué se hace. No hay que enseñarles sólo lo que quieran hacer, pero debemos

tener alternativas para adaptarnos a sus motivaciones, a su forma de aprender. Todos deben tener unas habilidades/capacidades básicas aplicadas a algo útil.

- Los profesores, cuando empiezan, ¿crees que en general están preparados?

Algunos, los maestros más que los licenciados, porque los que hacen magisterio quieren ser maestros, son vocacionales y esto es muy importante; lo han elegido, tiene una formación y en general tienen otra visión; creo que le enseñan a enseñar. Los licenciados somos frustrados...querían ser, por ejemplo, físico nuclear, y terminan dando clase a adolescentes, y no querían...además enseñan como si los alumnos fuesen universitarios. No tienen el mismo talante.

- ¿Cómo debería ser para ti la formación del profesor?

Es muy importante para la ESO el conocimiento de la diversidad y el alumnado de secundaria; conocimiento práctico. Muchas prácticas, mucha investigación; muchos grupos de trabajo. Que aprendan a contextualizar la enseñanza, los contenidos, a hacer materiales. Saber programar y hacer adaptaciones con innovaciones. No mucha teoría, saber cómo se aplica [cuando habla de teorías se refiere a un tipo de conocimiento estático, sin vínculos con situaciones singulares. Se refiere al conocimiento que ella ha recibido en la Universidad, basado en la repetición. Con práctica se refiere a una forma de enseñar el contenido, dialogando, con ejemplos]. Mucho trabajo de investigación en el aula, con intercambios, evaluando lo que se hace, analizando.

- ¿Te parece adecuado el modelo de formación del profesorado de una licenciatura y un CAP posterior?

No, no sirve. Sí el magisterio. Los conocimientos sí sirven pero no es lo más importante; sí lo es el talante, la motivación del profesor, ganas de investigar, la pedagogía y las técnicas pedagógicas, renovarse. El que está motivado es el que está siempre buscando, indagando qué hacer, que aprendan más, se preocupa...si no, incluso leen el tema [en lugar de explicarlo].

- ¿Quieres comentar alguna otra cosa antes de terminar?

Estoy cansada. Me cansa, me agota psicológicamente solucionar conflictos, el llevar las clases; a nivel intelectual me quedé estancada. Quiero recuperar, investigar...

La estructura no sirve, no va a ningún sitio [lo dice en relación al centro]. El sistema educativo no funciona. Ahora me meto en el aula; antes lo peleaba, ahora no.

Entrevista nº 4:

Antigüedad: 10 años. Profesor de: lengua y literatura.

- ¿Qué formación has realizado para ser profesor?

Hice la licenciatura en filología hispánica, el CAP y preparé las oposiciones en una academia que estuvo muy bien.

- Al inicio de tu trabajo como docente, ¿notaste carencias formativas?

No, no eché de menos nada. Me sirvió mucho la preparación de la academia -se refiere a la que preparó su oposición-.

- ¿Consideras que tu formación específica para ser profesor ha sido adecuada?

En la universidad no te forman para ser profesor; te forman en conocimientos sobre la disciplina pero no para ser profesor; para esto fue más en la época del CAP y éste fue adecuado; además después estudié en una academia y ahí me enseñaron bastante para ser profesor.

- ¿Qué sería para ti ser un buen profesor?

Una persona que fundamentalmente tiene que ser comprensiva y flexible. Es muy importante, porque yo lo he ganado con el tiempo, ser una persona metódica, ordenada...porque esto te facilita mucho la tarea. Luego tener muchas capacidades de relación con todo el ámbito del instituto: profesorado, padres, alumnos.

- ¿Cuándo consideras que un alumno ha aprendido algo realmente?

Cuando duda, cuando pregunta. Cuando han visto una pega, eso ya es importante.

- ¿Por qué?

Porque considero que el conocimiento está precisamente en la duda. Cuando el chico duda o pregunta o, incluso, contradice algo que has dicho, es porque ya ha pensado...Eso lo valoro mucho.

- Para ti, ¿abunda esa duda?

No, no abunda mucho.

- Que surja esa duda, ¿es responsabilidad del alumno o del profesor?

Tú, cuando trabajas con el chico llega un momento que empieza a plantearse lo que has dicho. A lo mejor tú siembras, siembras en vacío; porque a veces parece que estás haciendo el ridículo, te parece eso. Pero luego te das cuenta con el paso del tiempo de que...porque notas que el chico te pregunta algo, y esa pregunta te hace pensar que de verdad se ha interesado por lo que has dicho tú; y entonces es cuando descubres que ha merecido la pena la enseñanza.

- ¿Por qué has elegido ser profesor?

Por vocación; además, no sólo profesor, yo he elegido un centro difícil y un curso difícil.

- ¿Notas diferencias entre un profesor que lo elige y otro que no lo elige?

Sí, mucha. Hay compañeros que tienen mucha vocación como puedo tener yo; pero hay otros que le falta mucho.

- ¿Y en qué cosas crees que se nota eso a la hora de enseñar, de estar con los chicos?

En el trato, en la relación con la comunidad educativa, o la flexibilidad; o incluso, aspectos más concretos como el trato, el día a día, actitudes de la persona. Que hace que ciertos profesores que andan angustiados terminen con una patología.

- ¿Por qué crees que para ser licenciado en filología se exigen cinco años y para ser profesor un curso de tres meses?

Es que yo parto de la idea de que cuando se estudia filología, una de las salidas, la principal, es la enseñanza. Pero hay otras salidas posibles. Entonces, cuando te forman

como filólogo no te forman como profesor, porque es una salida entre otras. Y luego, respecto a la formación como profesor, en mi caso concreto fue suficiente por la academia. Pero si hubiese sido sólo el CAP, hubiese sido poco.

- ¿Pero por qué crees que está estructurado así, como un curso para ser profesor y toda una carrera para ser licenciado en...?

Porque la carrera tiene varias posibilidades.

- ¿Para ti es adecuado ese modelo?

No. Mi modelo adecuado sería un tres-dos; tres generales y dos de especialización. Tres al inicio y luego dos de formación particular para la enseñanza.

- Para ti, ¿qué contenidos debería tener esa formación específica?

Sobre todo atención a la diversidad, tutorías, todo aquello que tuviera que ver con conflictos reales que surgen en el aula. Lo que echo de menos es una práctica docente en las propias aulas. Yo hice 30 horas y es insuficiente. Un profesor empieza a calibrar su profesión de verdad cuando lleva 100/150 horas de prácticas.

- ¿Cómo deberían darse las prácticas?

En el último año en la universidad, un año; y luego otro año en la universidad y otro año en el curso de prácticas -se refiere al CAP-.

- ¿Qué sentido tiene para ti tu materia en lo que es la ESO?

Yo considero que la lengua es fundamental para todo el curriculum.

- ¿Tú crees que como está planteada la Lengua en la ESO el alumno aprende a manejar la lengua adecuadamente?

A 50 por ciento, porque ahora mismo se le enseña mucha teoría que sobraría. Haría falta un aprendizaje de lengua más funcional de cara al día a día...Nos dedicamos más a la lengua en teoría.

- ¿Tú crees que hay que hacer un planteamiento diferente dentro del departamento?

Sí, lo que se puede hacer es una cosa; los primeros años pueden ser más prácticos y en los últimos se puede dar más teoría, en bachillerato. En la ESO debe ser más funcional.

- Tú eres profesor de lengua, ¿notas diferencia entre los profesores según la materia que enseñan?

Si pensamos eso caeríamos en estereotipos; lo que sigue habiendo es bastante aulismo, es ese efecto de dedicarte mucho a tu aula y olvidarte de las demás. Esto se supera con el tiempo...A partir de la LOGSE con distintas reuniones que hace que la persona sea consciente de que no vive sola en el instituto, que no es una isla.

- ¿Tú crees que en la educación obligatoria todas las materias deberían aportar algo común?

Sí, lo que nosotros marcamos como objetivos, considero que son valores; valores que debe tener la persona; por ejemplo, la materia de música le puede aportar un valor determinado a la persona. Entonces ese conjunto de valores, que pueden ser 10-12-15 valores, son necesarios, entonces, no se puede olvidar ninguno de ellos. Eso quiere decir que la persona es un conjunto y que deben armonizar tanto las humanidades por un lado como las ciencias por otro...

- ¿Tú crees que se busca eso dentro del trabajo en los centros?

Yo creo que sí, que se está consiguiendo; que en lugar de pensar que la formación debe ser simplemente contenidos, más que contenidos, conceptos...la formación por valores, creo que se está consiguiendo; yo lo noto con los chicos.

Entrevista nº 5:

Antigüedad: 3 años. Profesor de: geografía e historia.

- ¿Qué formación has realizado para ser profesora?

Licenciatura en geografía e historia, el CAP, cursos de doctorado y distintos cursos.

- ¿Cómo valorarías la licenciatura y el CAP en cuanto formación para ser profesora?

La carrera no te orienta en absoluto a la docencia, y menos a secundaria, a la universidad puede. Es un gran saber enciclopédico, pero de didáctica no te enseña absolutamente nada; ni de didáctica de la historia que es peculiar...

- ¿Se supone que estos aspectos los obtienes en el CAP?

Sí, pero es falso...porque el CAP es un trámite, hay un test, te lees una serie de libros, hay una serie de seminarios que no son suficientes.

- Para ti, ¿qué debe saber un profesor para poder serlo?

Creo que un profesor, a parte de saber su materia, tiene que tener vocación de servicio. Es decir, es una persona que tiene que darse a los alumnos, sacar lo mejor de ellos. Y eso supone vocación de servicio; y eso la gente, normalmente no lo piensa.

- ¿Qué sería vocación de servicio concretamente?

Una vocación para darse a los demás y servirles de conducto, en el caso de la secundaria, a la vida adulta. Pero no sólo en tu materia, que sí; sino en otros muchos más aspectos. Yo creo que un docente tiene que ser también un formador. Entonces yo creo que los conocimientos científicos de tu materia tienen que ser importantes porque para eso estás en esa materia; pero tú también tienes que completar eso porque tienes que saber con quién estás trabajando; tienes que saber que son adolescentes, qué es un adolescente; yo creo que hay que complementarlo mucho con la psicología y la pedagogía.

- Tú has mencionado ser un formador, ¿qué significa eso para ti?

Creo que es aquilatar personas. Dar a las personas medios para poder desarrollarse como personas, pero en todos los campos: en el afectivo, intelectual, espiritual; yo creo que todos los campos hay que tocarlos; siempre dentro de la libertad; o sea, el alumno tiene que ser libre, y tiene que coger aquello que le interese...pero hay que mostrárselo.

- Para ti, ¿esto es una función general de la educación secundaria?

Sí, independientemente de la materia que dé.

- Entonces, para ti ¿todas las materias deberían apuntar a esto?

Sí, yo creo que en secundaria es fundamental que seamos formadores, no sólo de materias concretas, sino de personas.

- Y para ti, ¿se da esto?

No

- ¿Por qué?

Yo creo que por desinterés del profesorado.

- ¿Tú crees que se da esto que comentas dentro de tu departamento?

No, en general no interesa. Nos quedamos en la superficie.

- Entonces, para ti ¿hay algo que le dé unidad a la enseñanza que realiza cada profesor?

Yo creo que a lo que se tiende es a formar técnicos, especialistas en...pero a mi eso me interesa hasta cierto punto, me interesa formar personas...que en un futuro puedan coger las riendas de su vida y decidir por dónde ir, equivocadamente o no, pero que tengan elementos de juicio para su futuro.

- Cuando dices formar técnicos, ¿a qué te refieres?

A formar especialistas en...una persona que sabe mucho de biología, de historia, circuitos integrados....Pero como persona, ¿dónde se ha quedado?

- Para ti lo de formar personas se ha quedado olvidado, y lo de formar técnicos ¿se logra?

Yo creo que en el fondo tampoco; pero creo que el sistema educativo lo pretende. En secundaria nos quedamos cortos, porque ya lo vemos, se está aprobando a la gente sin conocimientos...y muchos van quedando en el camino. Porque si vamos a la formación holística de la persona, el que va quedando en el camino, que decide no estudiar, tiene armas para seguir adelante, y para decidir sobre su futuro. Pero si descuidamos también lo que es la persona humana; esa persona sin titulación, sin herramientas, sin formación; cómo se van a dirigir en la vida.

- Para ti, entonces, ¿ser un buen profesor estaría asociado a ser un buen formador?

Sí.

- ¿Podrías concretar algunas características de un buen profesor?

Servicio, entrega, mando, liderazgo; líder no quiere decir que sea una persona autoritaria ni nada de eso; quiere decir que sea capaz de llegar con su persona a los demás; que sea atractivo; esto significa que sea dialogante, que vea más allá del alumno, que es una persona con una historia y bagaje personal, y eso no lo podemos olvidar. Y que muchas veces actúan en función de ese bagaje, de su familia; entonces, no perder esas referencias del alumno...Un buen profesor es capaz de transmitir su materia; pero para que le sirva de trampolín y de palanca para formar personas.

- Para ti, en tu materia concreta, ¿se puede lograr esto?

Sí, mi materia creo que es especialmente buena para esto.

- ¿Tú crees que los que enseñan tu materia están más sensibilizados en estos aspectos que otros de otras materias?

Yo creo que no. Yo creo que en general no se plantean esto.

- ¿Y crees que hay alguna diferencia entre los profesores según el campo disciplinar al que pertenecen?

Yo creo que sí; por ejemplo, a veces veo a mis compañeros de ciencias muy preocupados en que sepan bien su asignatura...y a mí no me preocupa tanto eso como otras cosas en el alumno, pero sí los veo como muy encasquillados...¡es que si no saben matemáticas!, mire, da igual; y eso para ellos es más importante que sepan que es el liberalismo; qué ha pasado con la colonia capitalista. Yo en mi materia lo veo muy importante, porque les vas a dar cosas del mundo que los rodea. A mí me interesa mucho que vean las claves del mundo actual, porque vienen de un pasado...y las fuerzas políticas, económicas, culturales, sociales, históricas; arrancan de un pasado y tienen un origen...y a mí me interesa mucho que vean esto para que no sean manipulados. Sin embargo veo a mis compañeros de ciencia como que están en un

pedestal o en un escalón por encima de las humanidades. Se creen que si no saben raíces cuadradas o integrales...pues yo creo que si en la vida no sabes eso no pasa nada; pero si pensamos por qué España es lo que es y por qué hay autonomías, y hacia dónde vamos, va a ser muy difícil que votes con corrección.

- ¿Esto es una idea que tú tienes o es como está planteada la materia en el curriculum?

No, yo creo que es una idea que me he hecho yo. El curriculum en historia para mí está mal hecho; está mal estructurado. Lo que hace la historia es compartimentar la historia por 1º, 2º y 3º; y eso es falso. Es tan compleja la historia antigua como la contemporánea y sin embargo la historia antigua la van a ver siempre niños de 12 años y la contemporánea de 16; y es un error [...] El curriculum está mal estructurado.

- ¿Y tienes alguna libertad para modificarlo?

No, nosotros sobre eso no podemos hacer nada.

- ¿Estas discusiones se dan en tu departamento?

No.

- ¿Por qué?

Por como el jefe del departamento dirige el departamento.; este año han sido sólo informativas. Y yo sí lo echo de menos.

- ¿Y sí se han dado en otros centros?

No, tampoco.

- ¿Cómo crees que debería ser la formación de un profesor?

Yo creo que desde la carrera debería haber un decantarse hacia la docencia claramente. Yo creo que hay que saber historia, pero hay que saber didáctica de la historia, que no es lo mismo. Debes ser un buen especialista en tu materia pero también debes saber cómo mostrar eso a distintos niveles...

- Para ti, ¿qué diferencia hay entre la disciplina y la didáctica de la disciplina?

La historia como disciplina es un compendio de la historia de la humanidad y la didáctica de la historia...nosotros tenemos ese compendio pero eso hay que dárselo a los chicos, ¿cómo se les presenta? La historia es muy compleja de explicar...hay muchas disciplinas relacionadas y la didáctica debería ayudar a integrarlas.

- ¿Tú crees que los chicos le encuentran algún sentido al aprendizaje de la historia?

Yo creo que depende del profesor...si no se lo da, no lo va a entender.

- Para ti, ¿dónde estaría el sentido último de la historia y la geografía?

En comprender el mundo actual; que comprendan lo que les rodea.

- ¿Y eso se logra?

Lo que se logran son parcelas, globalmente es difícil; pero que sepan que estamos aquí porque hay una trayectoria...para profundizar están los especialistas, pero un poco que tengan una configuración de cómo somos ahora porque venimos de un pasado...Por eso yo creo que todas las humanidades tienen que ir muy de la mano; no podemos desligarnos de la filosofía, de las artes, la música...Debería haber departamento didáctico de las humanidades para ver qué vamos a ver entre todos, cómo lo vamos a enfocar.

- ¿Tú crees que esta división en materias, como se da actualmente en la ESO, ayuda a esta comprensión del mundo?

Creo que el problema es el nivel de los alumnos, por el nivel cognitivo que tienen no pueden ver la globalidad.

- Volviendo a la formación del profesorado, ¿podrías detallar más cómo crees que debería ser?

También hay que formar al profesor humanamente porque se va a encontrar con personas; entonces hay que formarlo desde el campo de la pedagogía, la psicología...pero también de la persona.

- ¿Cómo sería?

Debería partir de la libertad, no se trata de adoctrinar, pero pienso que esa inquietud de formarse como persona debe existir en el docente libremente; debe tener inquietud de mejorar como persona, de ser cada vez mejor. No debemos olvidar, somos referencia para el alumno, entonces debemos dar lo mejor...muchos muchachos nos ven.

Entrevista nº 6:

Antigüedad: 18 años. Profesor de: matemáticas.

- ¿Qué formación tienes?

Soy licenciado en física, nada más; no tengo ningún estudio psicopedagógico.

- ¿No tienes ninguna formación específica vinculada a la docencia?

Absolutamente ninguna. En ese momento no la necesité. Para acceder a la función pública me convalidaron tres años que llevaba trabajando y no he hecho el CAP.

- Cuando empezaste a trabajar como profesor, ¿sentiste que te faltaba algún elemento que te pudiera haber aportado una formación específica?

Sí, notas que te faltan muchos elementos, lo que no puedo calibrar es si realmente me los pudiera haber aportado...si existe una formación específica para esos elementos que me faltaban. Eso yo no lo puedo calibrar porque no la he recibido; pero faltarte sí.

- ¿Qué tipos de elementos crees que faltaban?

Hay unos elementos...que todavía sigo sin tener esos recursos, que es con los alumnos problemáticos; llegar al conocimiento de alumnos que se salen absolutamente del comportamiento normal de los otros alumnos; que están psicológicamente enfermos...yo pienso que sigo sin tenerlos cuando hay comportamientos absurdos. Lo que consigues formarte, poco a poco, es en los comportamientos normales...un chaval que tiene una carencia de afecto, de orden, de tal; como esa parte se repite a lo largo de los años, pues consigues tener unos recursos, tú crees que tienen unos recursos...pero con los chicos con comportamientos totalmente aleatorios, pues... Digamos que quizá yo he podido echar en falta algún recurso psicológico para encausar a un chico y evitar el fracaso escolar.

- Cuando hablas de recursos, ¿te refieres a algún tipo de conocimiento?

Sí, claro, efectivamente. El conocer por qué está manifestándose de esa manera.

- ¿Por qué no estás seguro de que pueda existir una formación específica para ser profesor?

Por los compañeros. Por compañeros que sí tienen una formación teórica; incluso un compañero que había hecho psicología, mi mujer que hizo el CAP, tengo dos hermanas maestras...y realmente, no he visto que por haber hecho magisterio o el CAP, o incluso psicología, tuvieran más recursos de los que yo disponía. Es decir, quizá hay una formación teórica pero, precisamente los problemas que yo veo en el aula, yo no he visto que esa gente que tenía más formación que yo pudiera tener resultados.

- ¿Cuestionas los cursos o formación específica para ser profesor?

No, no la puedo cuestionar porque no la he hecho.

- ¿Pero según tú, ésta no les ha aportado ningún plus con respecto a alguien que no la ha hecho?

En el ámbito que yo conozco, efectivamente es así.

- ¿Indirectamente, entonces, estás cuestionando esa formación como portadora de un plus que de otra forma no tendrías?

No del todo, porque para poderlos juzgar la debería haber hecho. Es una opinión basada en conversaciones...A mí me han explicado matemáticas y no las he entendido igual que el que estaba al lado, supongo que con estos cursos es lo mismo.

- ¿Tú no pones en duda que para ser físico hace falta una formación específica; sin embargo pareciera que sí lo haces a la hora de hablar de la formación docente?

No, pienso que debería haberla. Pero no estoy seguro de que exista. Así, como opinión recogida del aire, creo que no existe; pero a mí me parece imprescindible que existiera.

- ¿Y qué característica debería tener para ti esa formación específica?

Yo creo que debería incluir una parte práctica importante; es decir, debería haber aprendices que trabajasen durante un tiempo largo con otro profesor...eso sería muy positivo. Porque sí que conozco las prácticas que hacen en el CAP, resultan nulas. Los pocos que las hacen, las hacen absolutamente solos o no las hacen. [Las prácticas] y las mecánicas de lo que es estar en una clase o en un instituto son dos cosas distintas. Con las prácticas actuales no se cumple.

- Para ti, ¿el peso de la formación específica para ser docente debería ser igual al de otras carreras?

No lo sé, pienso que debería ser complementaria. Quizá podría haber un magisterio para secundaria pero con una formación académica fuerte, que creo que el magisterio actual no la pide. O bien que pudiera haber unos cursos complementarios a la vez que hacen una carrera que te permitieran eso. Pero uno después de otro no lo veo [se refiere a primero la licenciatura y después el CAP]. De todos modos todo se basa en el sistema educativo que tenemos.

- Al margen de tu experiencia, ¿crees que cualquier físico está preparado para ser un buen profesor?

Básicamente no. Yo creo que para ser un buen profesor seguramente tiene muy, muy poquito que ver la formación académica que tienes en la carrera ...No tiene nada que ver que uno sepa mil veces mejor que tú un tema para que sea mejor profesor que yo. Para mí la profesión de profesor tiene que tener mucha vocación, te tiene que gustar mucho, no digo ya explicar, sino el contacto con los chicos, saber tratar con adolescentes; y entonces, a partir de ahí, con tus conocimientos técnicos puedes aprender a ser profesor. Pero una persona brillantísima en la carrera, puede ser un pésimo profesor.

- Para ti, entonces, ¿qué conocimientos debería tener un buen profesor?

Yo creo que un buen profesor, en gran parte, nace, sinceramente...

- ¿Qué quieres decir con que nace, qué ya viene con un conocimiento específico?

No, los recursos se van adquiriendo, pero debes tener una predisposición a adquirir esos recursos...pero tiene que tener...hay un concepto importantísimo como profesor que es la empatía; si tú no tienes empatía con los alumnos, da igual que sepas mucho o que tengas muchos recursos; para mí está abocado al fracaso seguro. Entonces la empatía, yo creo que es una característica personal en muchos casos.

- Pero, para poder entender al otro ¿no necesitas algún tipo de conocimiento?

Sí, los recursos [...] sobre todo a la hora de resolver problemas, son importantísimos. Donde uno nota la carencia de recursos es donde hay problemas, si no hay problemas no notas la carencia de recursos. Y es cierto que en la educación actual se han multiplicado el número de problemas, con lo cual ahora es más fácil quedar en evidencia que no tienes esos recursos...

- ¿A qué te refieres concretamente con esos recursos?

Lo que te he dicho antes, efectivamente no te lo concreto porque no te puedo decir, porque como a mí no me los han dado como tales, son cosas que yo he ido incorporando a mi manera de dar clases, pero seguramente tengan nombres técnicos; básicamente técnicas grupales, problemas conductuales...

- ¿Crees que existe una didáctica específica de las matemáticas y de la física?

No...he tenido compañeros que seguían procedimientos distintos a los míos y también obtenían los mismos resultados. En el caso de las matemáticas hay varias escuelas. [Da la sensación que no conoce el concepto de didáctica específica]

- ¿Para ti, el conocimiento disciplinar es distinto a este conocimiento ubicado en el contexto escolar?

Relativamente, en el caso de física, los conceptos básicos de la ciencia son lo que son; cuando estás haciendo la carrera y cuando estás aquí. Otra cosa es que en la carrera sube mucho más.

- Pero en la carrera el sentido de las matemáticas se ubica en el marco de toda la carrera, aquí ¿cómo crees que se ubica ese sentido en el medio de otras diez materias?

Yo en la didáctica de la física sí que he visto diferencias notables. En España, como yo la entiendo, no existe didáctica de la física...Pero en matemáticas está más clarificado; cómo hacer para que los alumnos entiendan esos conceptos...en la física es terrible [...] Si el profesorado no tiene claro los conceptos muy mal los puede transmitir.

- ¿Qué sentido tiene para ti, y crees que lo tiene para los alumnos, las matemáticas en la ESO?

A mí me parece...como la película “Karate Kid” [...] el chico debe hacer varias cosas que no sabe por qué las hace, pero cuando va a hacer kárate, esas cosas que ha hecho...resulta que lo necesita, está ahí. Yo creo que la educación secundaria debería acercarse a eso.

- ¿A algo rutinario?

No es lo que quiero decir, sino en el sentido de que a lo mejor ellos no saben para qué están aprendiendo, pero se van a dar cuenta que cuando lo necesiten tienen un bagaje ahí.

- ¿Y qué pasa mientras tanto, tienen que estar 4/6 años sin darse cuenta para qué les va a servir eso?

Vamos a ver, desde la antigüedad, siempre ha existido una cosa del maestro y del alumno. El alumno tiene que confiar en el profesor, una de las cosas básicas para que el alumno llegue más allá es que crea en el profesor, que le puede enseñar. El alumno entra en clase a aprender...si duda de esa persona que está ahí ya se está perdiendo un plus...¿por qué el alumno que tienen 14, 15, 16 tiene que llegar a comprender para qué aprende eso? Emocionalmente y por madurez ¿está preparado para entender para qué tiene que aprender eso? Mi respuesta es que no al cien por ciento. Tampoco chavales de 14 años tienen que entender por qué tienen que aprender esto o aquello; porque entonces, las matemáticas en concreto, serían muy discutibles, ¿por qué tienen que aprender ecuaciones de segundo grado?

Otro sentido de las matemáticas es la gimnasia mental, cuanto más se utiliza mejor...Para mí esto es en sí mismo suficiente para no dar ninguna explicación más si esto sirve ahora o cuándo...

- ¿Cómo debería ser la formación de un profesor?

Recomendaría la práctica, el profesor aprendiz; a lo mejor un año entero trabajando con otro profesor...es clave aprender de otros profesores que tienen más antigüedad...esto está fatal, la figura del profesor de prácticas es falso; ningún jefe de departamento va a tutelar a los alumnos que están en prácticas. Y las prácticas del CAP...estamos hartos...es un exalumno, te formo y ya está...Sobre todo recomendaría eso.

Entrevista nº 7: [en ocasiones fue muy difícil que conteste a la pregunta que se le hacía]

Antigüedad: 10 años. Profesor de: tecnología.

- ¿Qué formación específica has realizado para ser profesor?

No he hecho ni el CAP ni nada, porque soy de tecnología.

- Pero ¿qué estudios has realizado?

Soy ingeniero técnico industrial e hice un master en seguridad industrial.

- Pero para ser profesor, ¿nos has tenido que hacer nada específico?

No.

- Cuando empezaste a trabajar, ¿notaste que hubiera sido bueno tener alguna formación para ser profesor?

Yo no he echado de menos ninguna cosa, ninguna carencia de esas porque como mi especialidad viene por Formación Profesional; me dediqué mucho tiempo a la tecnología, he trabajado en empresas muchos años, o sea que no he echado de menos.

- Tú eres ingeniero, para ello necesitas una formación, y para ser profesor ¿no crees que hace falta una formación específica?

Bueno, sobre todo en mi materia específica [tecnología] yo creo que la tengo, porque he hecho FP I, II y luego ingeniería...yo he ido siempre por la parte técnica; no hice el BUP. Quizá para otras asignaturas, diferente a la tecnología, sí haría falta.

- Haber; supongamos que, como en cualquiera de tus clases, tu tienes chicos marroquíes que no saben bien el idioma, otros que apenas saben leer y escribir... ¿Tú no crees que para poder trabajar con estos grupos necesitas una formación específica además de ser un ingeniero?

Para estos casos específicos sí; además yo he tenido esos grupos, pero además de la formación hace falta una ratio más pequeña; no 26.

- Tú no has hecho el CAP pero ¿has hecho cursos de formación del profesorado?
Bastantes.

- ¿Y te han sido útiles?

La mayoría sí, otros han sido un poco “light”

- ¿Has estudiado algo sobre teorías de enseñanza y aprendizaje, didáctica?

Yo me los he leído todos, los de Piaget...todo.

- ¿Te ha servido?

Sí. Me parece todo positivo. Pero a mi manera de ver lo que falla es otra cosa. Los chicos tienen muchas facilidades de todo...y muchos son objetores escolares reales. Y ahí está bastante complicado. Hay indisciplina...sabotean las clases.

- ¿Tú crees que si tuvieras más formación podrías manejar mejor estos asuntos?

Quizá sí, pero no creo que sea cuestión de eso. En la indisciplina, el que viene a fastidiar vienen a eso. Yo no he hecho un parte nunca. Pero esos chavales conflictivos lo son porque quieren llamar la atención de alguna forma. Yo en algunos casos les he dado cariño y me ha funcionado bien, a algunos...yo más que como profesor les hablo como maestro de taller...Yo le digo, no te echo de mi clase porque si no, a lo mejor, ya no puedes seguir la clase, mi explicación te la has perdido, estás perdiendo una oportunidad.

- Eso no tiene directamente que ver con tu materia, son aspectos que complementan tu materia, ¿cómo los has adquirido?

No son conocimientos de tecnología ni de ingeniería. Yo creo que la vida nos ha enseñado mucho. Al principio sufría más y no desconectaba. Es algo que vas aprendiendo.

- Desde que empezaste hasta hoy, ¿te has ido formando más?

Sí, yo creo que sí. Porque uno se va formando más a medida que va trabajando. La experiencia...la práctica.

- ¿Qué cosas de la práctica te han servido para formarte?

Me sirve porque mi materia es muy procedimental y encima es lo mío; o sea que yo allí ando muy bien. Yo he andado desenvuelto en cualquier cosa, porque yo lo vivo.

- ¿Tú ahí tienes un conocimiento que otros no tienen?

Sí, sí...

- ¿Y ese conocimiento dónde los has obtenido?

Yo los he obtenido porque hice FP, encima mi padre es carpintero, siempre he estado con él haciendo cosas. Todo eso lo he mamado.

- Según tú ¿tienes una formación de profesor adquirida en otras cosas?

Exactamente, y otros profesores no la tienen.

- Si tú tuvieras que pensar una formación para profesor, ¿dejarías la que está? ¿La cambiarías? ¿Harías alguna propuesta?

Yo creo que hay que hacer el CAP...yo no lo hice pero sí que me he leído todo eso, y sí que sirve, para saber los problemas de los chavales, todo eso. Viene bien.

- ¿Cuáles son las cualidades esenciales de un buen profesor? ¿Qué cualidades tenemos que formar?

Paciencia, e insistir, que lo viva...que seas convincente con los chicos.

- Aquí estamos en educación obligatoria, ¿tu materia qué sentido tiene esta educación?

Desde luego le da mucho. Todo chaval que le va mal en otras materias es muy buena para que aquí se enganche en los procedimientos; que son los que les puede servir para lo mínimo; una Garantía, por ejemplo. Habrá muchos que se van a dedicar al mundo laboral y por lo menos tendrán alguna destreza de algo

- ¿A ti qué es lo que te gratifica cuando enseñas?

Cuando me preguntan...a mí no me importa quedarme en el recreo.

- ¿Y qué es lo que más te fastidia?

El mal comportamiento de algunos, el que en plan “civilino” te machaca la clase. No por mí, por sus compañeros.

- ¿Qué dirías que es aprender?

Sobre todo...es muchas cosas; el conocer, pero también es respetar.

- ¿Cuándo podrías decir que un alumno ha aprendido algo?

Cuando le doy un pequeño guión y de ahí tiene que salir algo, ahí...cuando llega a eso.

- Y para ti, ¿cuándo has enseñado mejor un tema?

No te voy a decir que cuando sacan mejor nota...Cuando he visto que la gente lo ha comprendido...cuando veo que la gente está más atenta y hace preguntas.

- Tú eres ingeniero y sabes que, por ejemplo, no te van a contratar para hacer un puente si no sabes. Pero, para ser profesor, ¿no te parece que es diferente?

No lo sé, hay gente que empieza y lo deja.

- ¿Qué te parece que tiene que tener una persona para ser un profesional de la enseñanza?

Para ser un profesional tienes que tenerlo clarito que quieres eso...no venir aquí porque tienes más vacaciones.

- ¿Qué quiere decir tenerlo claro?

Es saber que quieres dedicarte a formar a gente...formar gente para algo; eso le da sentido al ser profesor.

- ¿Qué consejo darías para el diseño de un plan de formación docente?

Que pusieran distintas técnicas...y a lo mejor para todos no vale, ¿te refieres a profesor de secundaria, porque para maestro hay?

- Sí, ¿qué cosas hay darle a un profesor de secundaria antes de empezar?

Primero explicarle con lo que se van a encontrar, las características de los chicos, como está el alumnado, que tipos hay; y luego cómo impartiría la asignatura [...] Hay que estar motivado.

Entrevista nº 8:

Antigüedad: 26 años. Profesor de: matemáticas.

- ¿Qué formación has realizado para ser profesor?

Yo estudié magisterio.

- Cuando empezaste a trabajar, ¿notaste que la formación que recibiste fue adecuada, suficiente?

Noté que no tenía nada que ver. La formación que había recibido y la puesta en práctica, no tenía nada que ver. Ya en los tres meses de práctica se veía. Teníamos más formación de la que necesitábamos pero poca para el contacto con el alumno [...]

- ¿Qué carencias piensas que tenías cuando empezaste a trabajar?

Cuando terminé, el conocimiento que tenía del alumno...de la clase, era un poco tópico.

- Entonces, ¿tú notas mucha diferencia entre la formación teórica y el momento de encontrarte con alumnos reales?

Sí.

- Y las diferencias, ¿dónde las has notado más?

Yo creo que cuando empecé me tuve que formar rápidamente. Para mí, mi formación empieza cuando empecé a trabajar.

- Tú, de alguna manera, te quejas de la formación recibida.

No me llegué a quejar pero sí reconozco que está alejada de lo que era cotidiano.

- Sin embargo actualmente, algunos compañeros tuyos han tenido una formación específica menor para ser profesor, ¿tú crees que hay alguna diferencia entre ser licenciado de matemáticas y profesor de matemáticas?

Sí, la hay. Digamos que yo estoy más con los pies sobre la tierra, sobre lo que es la dinámica normal del niño, la entiendo mejor...Algunos licenciados piensan que están sentando cátedra, se van descolgando porque no conectan.

- ¿Y por qué crees que se da esa diferencia?

Es que es distinto. En primaria el contacto con los chicos es más directo, mientras que el licenciado das aquí mate y vas a otro...porque sólo estás unas horas determinadas con ellos. En primaria estás prácticamente toda la mañana con ellos y vas viendo toda la evolución y eres capaz de atajar más los problemas.

- ¿Cuáles son las cualidades de un buen profesor para ti?

Entrega, trabajo, seriedad, si puede ser, contacto con los alumnos de la realidad, de los problemas...

- ¿Qué crees que valora un alumno de un profesor cuando le está enseñando una materia?

Un alumno se pregunta si le cae bien o mal, si le cae mal incluso puede abandonar su asignatura.

- ¿Para ti que significa que un alumno aprenda algo?

Que se siente a gusto con lo que está haciendo, porque si está a gusto lo aprende y lo aplica, lo incorpora.

- Para ti, ¿qué sería enseñar bien algo?

Pues, ser capaz de transmitir. Entre lo que tienes que enseñar y lo que quieres que aprenda hay una diferencia. Yo enseño matemáticas, pretendo que ellos lleguen a unos objetivos mínimos de matemáticas; pero hay otra serie de cosas que están ahí...que a veces no se tratan debidamente. Como es que ellos sepan estar en una clase, seguir una clase normal, atender en una clase...escuchar a los demás...Y eso también es educar y está ahí...en cincuenta minutos no te da tiempo a más, pero eso es importante; que la clase sepa mantenerse en silencio y esa atención; y el resto viene rodado.

- ¿Qué sentido tiene para los alumnos aprender matemáticas en la educación obligatoria?

Yo pienso que mucho. Te enseña a estructurar la cabeza.

- Y ese sentido que tú dices, ¿crees que lo encuentran los alumnos?

En primaria aceptan...en secundaria empiezan los problemas, no se lo plantean.

- Hay cosas que has aprendido en tu formación pero como comentas hay otras muchas que has aprendido trabajando, ¿por qué crees que a un médico se le pide que esté bien formado para que empiece a trabajar de médico y, sin embargo, en la formación docente pareciera que no existe esa exigencia inicial para empezar a trabajar? ¿Por qué crees que es así?

Perdona la comparación, pero es como cuando empiezas a ser padre, nadie te enseña a ser padre. Te pueden dar pautas, pero tú hasta que no te enfrentes con esa situación, realmente no sabes como vas a obrar. Entonces, a ser padre vas aprendiendo poco a poco y solventando los problemas que van surgiendo. Lo mismo pasa en educación, hasta que no te enfrentas a una clase, no sabes siquiera si vas a ser capaz de hablar delante de tantos alumnos. Entonces lo vas aprendiendo poco a poco.

- Y a ti te parece que esos posibles problemas o situaciones, ¿te pueden formar para enfrentarlos?

Yo creo que algunos casos sí.

- Un matemático para matemático ha estudiado cinco años, y para ser profesor, un curso de tres meses. ¿Te parece adecuado ese modelo?

A nivel conocimiento va sobrado, pero le faltaría la formación didáctica y luego de situaciones...más materiales...

- ¿Cómo debería ser la formación del profesorado?

Primero que atiendan a la diversidad, que cuenten con ciertos medios para llegar a todos. No hablamos de clases homogéneas, sino cada vez más heterogéneas [...] Sobre todo eso.

- Para ti el modelo de licenciatura primero y el CAP después, ¿es correcto?

La formación debe estar antes de empezar a trabajar y después...

- ¿Hay algunos aspectos de la vida del centro que te ayudan a que te formes?

Sí...

- ¿Podrías mencionar algunos?

...No se me ocurre ninguno en concreto.

Entrevista nº 9:

Antigüedad: 4 meses. Profesor de: tecnología.

- ¿Qué formación has realizado para ser profesor?

Hice ingeniería de telecomunicaciones y el CAP.

- ¿Cómo fue el CAP?

Fue una modalidad presencial de un año y tenía que presentar un trabajo por trimestre.

- Cuando empiezas a trabajar como profesor, ¿notas que te falta algo para ejercer la función docente o crees que el curso que has hecho fue suficiente?

No me noto falto de nada. El problema es que lo que estás enfocando como formación, son trucos o formas de responder al día a día. Ahora creo que te hacen dar una o dos

clases durante una semana, que a lo mejor eso da una impresión. Yo...en las dos primeras semanas fue horroroso. Yo ahora mismo estoy haciendo camino al andar, no tengo ni idea de lo que me falta...observo mucho del resto de los profesores, pregunto...

- Para ti, ¿ser docente es una profesión?

Es una decisión vital. No sé si es una profesión.

- Tú has hecho una carrera de seis años pare ser ingeniero, sin embargo para ser profesor, ¿tú no consideras que te falta una formación específica?

Sí, lo que no sé es qué especificidad. Yo, cuando tengo una laguna en una materia que sé, soy capaz de profundizar de forma muy aguda. Como estoy empezando, lo único que estoy haciendo es hacer cursos de estos que el Ministerio reconoce con puntos; y estos cursos con mi experiencia de cuatro meses te da un enfoque más técnico.

- ¿Por qué crees que para ser ingeniero, u otra profesión, se exige una formación de duración considerable, y para ser profesor prácticamente no se exige una formación específica?

No; para presentarte a una oposición tú requieres un título y un CAP. Yo creo que la formación específica es la guinda; por tanto hay que ver todo el pastel. El CAP es una cosa más y no por eso voy a ser mejor...Es como una montaña llena de granitos, el CAP es un granito, la experiencia es otro granito y yo creo que esa formación previa general, no pedagógica, pero tampoco antipedagógica...abrir esas fisuras tan artificiales me parece...yo no me siento preparado, pero creo que es una cuestión más de práctica, es como montar en bici; tú no puedes hacer un curso para montar en bici: me parece que al final tienes que hacer camino al andar y con buen criterio o paciencia intentar encontrar eso bueno para los alumnos, bueno para el centro, bueno para ti...

- ¿O sea que para ti la formación docente se adquiere trabajando y no con anterioridad?

No lo sé, es que yo no soy un docente, yo intento ser un docente. No puedo opinar. Yo no sé si es necesaria una formación previa o a posteriori; seguramente es mucho mejor llegar con una formación previa.

- Para ti, ¿qué sería un buen profesor?

Yo he identificado a los buenos profesores, uno sabe qué es lo que le gusta porque lleva toda la vida estudiando.

- ¿Y qué característica tiene un buen profesor para ti?

Yo que sé. Es un tío paciente, pero no manipulable. Es una persona que pasa, trilla el camino una docena de veces si hace falta, pero no se deja llevar...yo me he encontrado con algo que antes no existía, y son una casta de reventadores profesionales, de futuros delincuentes o aspirantes a delincuente...Yo hay algo para lo que no estaba preparado y es que lo que yo recordaba de cómo se estructuraba una clase no responde a la realidad actual, con lo cual yo no he sabido tratar a esa casta de...voy a evitar lo de futuros delincuentes.

- Me estás hablando de algo que como profesional de la educación te faltaba cuando empezaste a trabajar... ¿Eso no te parece que debe formar parte de una formación profesional docente?

Sí.

- ¿Podrías decir qué es ser un buen ingeniero?

Sí.

- ¿Y no puedes, de la misma manera, decir qué es un buen profesor?

Yo creo que sí, porque tengo una visión muy práctica de la cosa. Un buen profesor no es aquel que cumple una serie de requisitos que marca la ley. Buen profesor es aquel que al final de un período ha conseguido dar un temario que es su obligación, mantener una relación cordial con la contraparte, que no tiene por qué ser enemigo, pero que tampoco quería recibir ese temario. Si mantienes esa relación cordial con esa parte que debes adoctrinar; porque te ha tocado ese papel y a ellos ser adoctrinados. Si consigues hacerlo en buena armonía, yo creo que eres un buen profesor. Es una cuestión de empatía. Yo puedo sacar la autoridad y no sirve demasiado, puedo dejarme llevar y tampoco les hago ningún favor. Y creo que el punto medio es el que cumplo con mi

papel y además mantengo un tira y afloje en el cual no se sientan totalmente manipulados o humillados; o simplemente pasas una hora en la clase de la que tú quieras. El buen profesor será lo más parecido a ese hombre orquesta, que no es que toque muy bien los platillos, sino que es capaz de llevar un conjunto de actividades, pero al final, como al otro lado tienes personas es una cosa muy curiosa; la persona tiene que estar motivada, a la vez presionada, a la vez satisfecha; es una mezcla de cosas.

- Ahora me estás hablando de una gran cantidad de variables que debería poder manejar un profesor, ¿has recibido alguna formación en el CAP para poder enfrentarte a estas variables?

Yo creo que no, pero no me quejo. Este es un proceso selectivo, con lo cual tampoco puedes pedir a priori que te lo den todo.

- ¿Trasladarías esta opinión a la formación que necesita un ingeniero? ¿Piensas que ya aprenderá construyendo el puente?

No.

- ¿Y por qué sí lo piensas para el profesor?

No he tratado de dar esa idea...pero si me preguntas de dónde he sacado más recursos en este tema, no es en el CAP, no de los compañeros [...]

- ¿Pero de dónde has sacado las herramientas para ser profesional de la educación?

Si yo no he dicho que sea un profesional de la educación.

- Bueno, tú eres un profesor.

He tenido una oportunidad, me he pegado a un grupo de profesores porque me presenté a unas oposiciones donde no convencí pero me pusieron en una lista y en un orden; y ha llegado ese orden, y...

- Vuelvo a lo mismo, ¿por qué crees entonces que para que un cirujano entre a un quirófano debe estar preparado, lo mismo un ingeniero para hacer un edificio; pero en cambio, puede ser que un profesor se ponga a dar clases y no esté preparado?

No lo sé...es el Ministerio.

- ¿Pero tú cómo lo valoras?

Para mí es un mal menor. No sé si podríamos tener una ley mejor. Pero lo que yo conozco es un proceso selectivo que pretende quedarse con los mejores, ¿que quiénes son los mejores? No los que saben mucha teoría.

- ¿Te refieres a un campo de conocimientos?

Sí...Yo donde fallé fue en la encerrona; detecto que tengo mucho que aprender porque llegué en una muy buena posición a ese punto y debí decir una gran cantidad de burradas porque aquí estoy...Los cirujanos no nacen siendo cirujanos...y el profesor...yo creo que es un aprendizaje más de formas que de contenidos.

- ¿Y a ti te parece que eso se puede formar?

Seguramente. Yo creo que la experiencia es el único sustrato duradero, ¿cómo simular esas experiencias? No lo sé.

- ¿Qué quieres decir?

La formación no es experiencia, la formación es acumulación de recursos de conocimientos teóricos; pero hasta que no te ves abocado a ponerlo en práctica no ves si te sirve...La experiencia es el día a día; uno tiene que dar clase para saber lo que es dar clase y para saber lo que es el estrés.

- ¿Para ti entonces un profesor se hace trabajando de profesor?

Se hace si quiere hacerse porque eso es una posición muy personal...Yo aquí veo profesores que no me gustan por varios motivos...

- ¿Entonces sí tienes un modelo de buen profesor?

Sí...

- ¿Para ti qué es aprender?

Sobrevivir.

- ¿Qué es que un alumno aprenda?

Que sea capaz de salir con nuevas ideas...ser feliz...alcanzar unos mínimos.

- Para ti, ¿qué es enseñar bien?

Interesar.

- ¿Cómo debería ser para ti la formación del profesorado? ¿Qué debe aportar?

Saber manejar el conflicto...hay que aprender orden. He hecho muchos cursos de resolución de conflictos; son como recetas pero sirven en determinados contextos.

- ¿Crees que los alumnos encuentran sentido a la educación?

No, lo han perdido.

- ¿Crees que el profesorado tiene algo que ver con esto?

Va más allá del profesorado.

Entrevista nº 10:

Antigüedad: 10 años. Profesor de: tecnología.

- ¿Qué formación has realizado para ser profesor?

Estudié física.

- Dentro de esa formación, ¿qué componentes específicos se relacionan con el trabajo docente?

No hay nada específico.

- ¿Has hecho el CAP?

Sí, a distancia, un curso académico con una parte práctica.

- Cuando te pregunté por la formación específica no has mencionado el CAP, ¿por alguna razón?

Primero porque lo hice por matemáticas y no por tecnología [materia que enseña actualmente]; pero a parte no me sirvió absolutamente para nada.

- En el momento en que empiezas a trabajar como profesor, ¿notas que te falta algo para hacer tu trabajo?

Lo que noté sobre todo es que tú tienes tu carrera, apruebas o no la oposición, el asunto es que llega el primer día de clases, estás en tu aula, das una asignatura de la que dominas un poco los contenidos conceptuales, los tienes totalmente dominados; pero sí que te ves muy cojo quizá en actividades, en cómo ir haciendo que esos contenidos que yo domino, cómo ser capaz de que ellos los vayan asimilando; ahí sí que he tenido muchos problemas.

- Tú diferencias entre el contenido y otros tipos de conocimientos, dentro de éstos últimos ¿cuáles incluirías?

Primero conocer el alumnado, no sabía lo que me iba a encontrar; y he visto que tenían mucho menos conocimientos de los que yo me esperaba. Y luego me he encontrado con que los chicos estaban, en aspectos de lengua, mucho peor de lo que esperaba.

- Si tienes que analizar el CAP, ¿qué te ha aportado para lo que estás comentando; para que esos conocimientos que has mencionado los puedas enseñar bien?

Yo creo que no me ha aportado nada, es que no recuerdo absolutamente nada del CAP.

- ¿Has visto algo de didáctica, de teorías de enseñanza, de aprendizaje?

Sí, pero en la práctica no me ha aportado nada.

- ¿Y por qué crees que no te ha aportado nada?

Yo no sé, quizá no está planteado muy correctamente, por lo menos para la práctica.

- Según tu punto de vista, ¿cómo debería estar planteado?

Es complicado. A mí me parecería muy útil un curso en el que primero vieras la práctica. La parte práctica está muy mal planteada, porque tú vas a un centro y el profesor te puede firmar o puedes dar clase pero él poco...te deja a ti solo; pero no te ayuda, no es un tutor realmente. Te tiene como ayudante o te firma y ya está. Lo que es la parte práctica del CAP no me sirvió para nada, tampoco yo exigí nada. Para mí, yo creo que el CAP debería partir de la base que tú dominas los contenidos, a partir de ahí, me parece importante el que te den unas referencias de cómo está el alumnado. Es difícil, cada centro y cada chico tiene sus particularidades; es difícil entonces concretar mucho. Pero que sepamos qué tipo de alumnado tenemos; a partir de ahí que te enseñen actividades, que me enseñen actividades para poder ajustar esos contenidos que dominamos a los chicos, al nivel, a sus intereses, a todo. Pues a hacerles la asignatura, por lo menos, entendible; y luego sí puede ser...pero por lo menos entendible.

- Tú para ser físico has tenido que hacer una carrera de cinco años y para ser profesor un curso un tanto sui generis por lo que cuentas, ¿por qué crees que se da este desnivel, que para ser profesional en otros campos se exige 5/6 años de formación y para ser profesor este curso tan breve?

No lo sé. Lo más lógico sería plantear un curso de 1 o 2 años bien dados o una especialización de tu carrera. Pero que la Universidad o la Administración se involucren más para formar al profesorado. Lo más lógico sería que una vez que apruebas la oposición entres a un curso de 1 o 2 años en el que te preparen para ser profesor.

- ¿Para ti que sería ser un buen profesor, que cualidades debería tener?

No lo sé. Sobre todo saber adaptar el contenido a los chicos. Teniendo en cuenta lo que tienes delante. Ser capaz de que a los chicos les interesen las materias, de que sean muy aburridas o interesantes depende mucho de nosotros; ser capaz de adaptar la asignatura a sus intereses. Y luego ser capaz de que los chavales te respeten, ser capaz de mantener una disciplina en la clase. Pero lo veo difícil.

- ¿Porque te falta una formación o porque lo sería aunque la tuvieras?

Difícil porque si tú no sabes cómo van a ser los chicos es difícil prepararte tú...Y me imagino que eso te pasa todos los años, el primer año quizá más porque nunca has dado clases y todo es nuevo.

- ¿Qué quiere decir aprender?

Por lo menos comprender los objetivos básicos. Parte de los contenidos que sean capaces de comprenderlos y aplicarlos.

- ¿Para ti cuáles son las mayores dificultades que tiene un profesor actualmente?

Lo primero, la disciplina, donde haya problemas de disciplina es complicado empezar a dar clases porque te desmotiva muchísimo. La motivación que puedan tener ellos, ahí yo creo que tenemos algo de culpa; pero el que el grupo esté muy desmotivado, al profesor le puede desmotivar totalmente. Para mí sería más fácil trabajar si tuviera grupos homogéneos, aunque no sea políticamente correcto.

- ¿Qué sería un buen profesor?

Si eres capaz de transmitirles la asignatura, que les llegue a interesar, a motivarles...que no se enteren de nada porque es muy caótico explicando...eso sería un mal profesor.

- ¿Qué sugerencias harías para un plan de formación docente, qué elementos debería tener?

Pienso que lo primero es darle una duración con una carga lectiva fuerte, que no sea a distancia con pruebas tipo test. Y luego, me centraría mucho en algo que te ayude a saber cómo está el alumno y cómo adaptar el contenido...Se deberían plantear muchas actividades para que el profesor pueda manejar muchos recursos que te puedan ayudar a trabajar con grupos heterogéneos. Lo enfocaría también a una formación específica por materia, además de los generales.

- ¿Qué sentido crees que tiene tu asignatura para la educación obligatoria de los alumnos?

A mí me parece importante...me parece importante que sepa unir lo que es la ciencia con la vida real.

- ¿Tú crees que los alumnos descubren este sentido?

Creo que lo debemos pretender.

- A un médico, a un ingeniero, se le exige una determinada formación para trabajar como tales. ¿Crees que con un profesor debería ser igual?

Ya te digo que no tiene esa formación.

- Pero, ¿podría tener toda la formación necesaria antes de empezar a trabajar?

Yo creo que no, porque la experiencia es muy importante.

- ¿En qué sentido?

Me parece importante, ya te lo dije, saber cómo son los chicos; estar con ellos te ayuda.

- ¿Tú crees que sólo la experiencia hace a un profesor?

Ayuda muchísimo.

- ¿Cualquier forma de estar en la práctica?

Depende un poco de ti, si haces autocrítica... Si eres conciente de tus limitaciones.

- ¿Esta formación en la práctica la haces tú?

Es interesante que cualquiera que ya haya pasado por lo que tú vas a pasar y lo haga mejor que tú, es interesante que te ayude.

- ¿A qué te refieres con mejor?

Al manejo del grupo, ahí puedes preguntarle o fijarte cómo lo hace. Te deberían dar una formación en la que aprendas a estar dentro de una clase, observando o... cómo manejo la clase.

Entrevista nº 11:

Antigüedad: 4 años. Profesora de: biología.

- ¿Qué formación has realizado para ser profesora?

Hice biología y el CAP.

- ¿Cómo valorarías la formación del CAP?

De cero. Era un test de un libro gordo y dos finos; yo el gordo no lo leí, y lo llamo el libro gordo porque no sé ni el nombre.

- ¿Y lo aprobaste?

Saqué apto en un test y ya está. Y luego las prácticas no las hice. Estuve en un instituto, hablé con una profesora un tiempo, me preparé una clase y le comenté a ella lo que quería hacer. Un día me dejó dar una clase y me firmó.

- ¿O sea que para ti no te aportó nada?

Nada, nulo.

- ¿Tú consideras que ser profesor es una profesión?

Sí

- ¿Y cómo explicas que sea una profesión con una formación específica tan breve?

No, no lo explico. De hecho hay muchísima gente que no vale y otros no sabemos ni siquiera cómo lo hacemos. Es así, una cuestión de voluntad.

- Cuando empezaste, ¿notaste que te faltaba algo?

Sí, todo.

- Pero tenías cinco años de formación en Biología.

Sí.

- ¿Y sin embargo te faltaba todo?

Todo para ponerme delante de una clase a ver qué digo ahora; y cómo se hace, cómo se prepara. De hecho todavía considero que estoy preparándome, mejorando, empezando a

hacer mis clases. Yo terminé la oposición, entonces puedo hacer material bueno y dedicarle tiempo, y analizar mis propios errores. Eso lo hago desde este año.

- ¿Y cómo lograste eso?

A base de errores.

- ¿El error y algo más? ¿Por qué tomaste conciencia de que era un error? Podrías no haber tomado conciencia de que era un error.

Me di cuenta porque no era lo que yo...ni los resultados esperados...Mi objetivo era que aprendan a leer, a interpretar, ser un poquito avispaditos, y no lo conseguía. Creo que ahora empiezo a conseguirlo un poco. Más que aprendieran ciencias naturales, que también. Me estoy acostumbrando a tratar con niños más pequeños.

- ¿Qué sentido tiene tu materia en la educación obligatoria?

Me parece que mi materia es bastante útil, interesante. Primero por la parte del cuerpo humano...y luego toda la parte del medio que nos rodea...En cuanto a importancia me parece muy relevante, además imprescindible para poder entender casi el telediario.

- ¿Tú crees que los alumnos le encuentran sentido a las ciencias naturales?

A los chicos que están medianamente interesados en aprender, sí.

- Y los que no están, ¿cómo logran ese sentido?

Mi materia es bastante fácil de motivar.

- ¿Tú eres bióloga, también eres profesora, ¿qué cosas crees que son esenciales para poder ser profesor, en tu caso, de biología?

Muchas, muchas cualidades. Desde ser paciente, buen orador, buen comunicador. Divertido, en el sentido de cómo presentar la asignatura, no de que te rías. Capaz de percibir lo que están haciendo los demás, llegar a los alumnos y que ellos lleguen a ti. Y vocación.

- ¿Qué quiere decir vocación?

Pues tener claro que es eso lo que quieres hacer, ¿no? Porque muchas veces das clases en determinados grupos y a determinados alumnos; no es lo que nosotros nos pensábamos. Yo creo que el concepto previo de profesor era: yo hablo y todo el mundo me va a escuchar, y voy a dar mi lección magistral de biología y me pongo la bata y me doy la vuelta en la pizarra y enseño el mundo... Y en la ESO no es así. Entonces tienes que tener claro que era...y no hundirte ante la rebeldía de determinados alumnos o grupos...

- Todo esto que estás nombrando como requisitos de un buen profesor, ¿cómo crees que se adquieren? ¿Crees que se puede obtener a través de la formación?

Sí, sería interesante que cualificaran a las personas para ser profesores, pero no por el CAP.

- ¿Cómo crees que podría hacerse?

No lo sé, pero por ejemplo dando un año de clases presenciales, que estén contando cómo enfrentarte a determinadas situaciones, y ya no sólo de las del aula, sino de las del centro: cómo atender a un padre o a otras situaciones distintas a las del aula. Estaría bien que te las contaran, que te enseñaran, o que se hablara un poco; aunque luego evidentemente la práctica no es de libro; no van a resolver todas las cosas pero sí sería interesante que el CAP fuera útil.

- Entre todas las cualidades de un buen profesor has nombrado muchas pero ninguna relacionada con el contenido de la materia, ¿por qué?

Es interesante que acompañe una buena formación, porque si tú tienes una buena formación, un buen nivel, puedes actualizarte más fácilmente. A lo mejor para los primeros cursos me sobran conocimientos...pero sí está bien tener una buena formación...a mí se me desarrolla el gusto por las cosas cuando profundizo un poquito...Entonces no lo considero lo más importante, evidentemente. Yo soy bióloga y puedo llegar a aburrir con determinados aspectos, porque no me entienden; pero es interesante que haya mucho conocimiento aquí.

- Tú enseñas un campo específico de conocimientos; en general la ciencia avanza por medio de preguntas, errores, problemas, etc. ¿Por qué a veces da la impresión de que se espera que los alumnos avancen en sus conocimientos de una forma distinta?

En mi materia se trabaja mucho con el método científico; en ocasiones sí que lo hacemos. En mi materia muchas veces partimos de preguntas, mi materia es muy visible y podemos jugar a eso, preguntas y respuestas.

- ¿Tienes libertad para avanzar por las preguntas que hacen los alumnos o tienes que atenerte a un programa?

Me siento bastante libre. Lo único que veo en falta de libertad es por falta de tiempo pero no por otros motivos.

- Tú has hablado antes de que una característica de un buen profesor era la buena comunicación, ¿a qué te refieres con eso?

A que una persona puede tener muchísimos conocimientos y no saber transmitirlos.

- ¿Qué quiere decir saber transmitirlos?

Adecuarte al nivel de los alumnos, utilizar el vocabulario adecuado...cerciorarte de que lo que has explicado ha llegado. Y si no consigues comunicarte de esa manera, buscar otro distinto, porque creo que tendemos mucho a que cuando no lo entienden repetimos; pero da igual, a lo mejor no entendían las palabras, entonces da igual, lo puedes repetir tres veces y da igual. Y tú dices, pero si lo he repetido tres veces por qué no lo hacéis bien. Porque no estás llegando. A parte, llegar quiere decir conseguir que el niño se baje de la nube, pero si nosotros utilizáramos algo que le llegara mejor...si no llega, algo falla.

- Lo que me estás diciendo es como ir revisando lo que estás haciendo continuamente, ¿esto lo puedes hacer en tu trabajo cotidiano?

Pues mira, yo me encuentro con una cosa, en clase sí veo que los chicos dan de sí; cuando llego a los exámenes veo los desastres auténticos. Ese tema tengo a lo mejor que mejorarlo porque yo veo que oralmente sí me siguen y por escrito no; entonces ahí

tengo que ver qué es lo que pasa y por qué los chicos no saben expresar por escrito lo que en teoría conocen. Hay que descubrir qué elemento se suelta en esa cadena.

- Tu para ser bióloga has tenido que estudiar cinco años, para ser profesora has tenido que hacer un curso de tres meses, según tú, sin valor, ¿tú crees que para ser profesor hay que leer mucho sobre teorías didácticas, de aprendizaje, etc.?

Sí, estaría bien. Pero aparte de leer estaría bien que el CAP fuese presencial, más real.

- ¿Por qué crees que para ser profesor no se exige la misma formación que a otras profesiones, médico por ejemplo?

Creo que es una carencia del sistema...Quizá el proyecto del CAP sea fantástico, pero en la realidad no se ajusta. Es absolutamente deficiente y estaría bien que enseñaran y que evaluaran; que se aprobara o que no se aprobara, porque hay cada personaje en la educación, y más en la privada.

[Por problemas en la grabación no se ha podido recuperar el resto de la entrevista]

Entrevista nº 12:

Antigüedad: 6 años. Profesor de: lengua y literatura.

- ¿Qué formación específica has realizado para ser profesora?

A parte de la carrera de filología, el CAP, en dos años; uno lo hice en paralelo al último año de la carrera y el segundo una vez terminada.

- ¿Cómo valorarías esa formación del CAP?

¿Lo tengo que decir? Mal.

- ¿Por qué?

Yo creo que no nos forman adecuadamente para ser profesor.

- ¿En qué ha consistido ese curso?

Me parece que el curso era de octubre a mayo, tenías que asistir a clase dos o tres días a la semana por la tarde. Luego tenía que, en algunos presentar un trabajo, en otros una especie de examen. Y luego sí que había algo de pedagogía relacionado con la especialidad.

- ¿Por qué te parece que fue tan malo?

Bueno, no tan malo como los que hay ahora...Bueno malo pues, porque nosotros llegamos el primer día, éramos un montón de gente de todas las especialidades y al menos, en Zaragoza, en aquel momento, nos dijeron que teníamos derecho a hacer prácticas pero que, como éramos muchos y no había suficientes centros, que no las íbamos a hacer. Pero yo sí conozco gente que ha hecho el CAP con el otro sistema y ha tenido prácticas.

- ¿O sea que para ti una de las cosas negativas es que no tenían prácticas?

Sí...

- ¿Y la parte teórica te ha servido para algo?

Siempre me han dado mucha teoría, pero luego es lo mismo. Yo hice cursos relacionados con la docencia, en el colegio de doctores y licenciados, y era mucha teoría, mucha teoría; pero yo siempre echo mucho de menos alguien que esté en la práctica y me ayude a resolver problemas de la práctica. Mucha teoría, mucha ley, mucha atención a la diversidad; pero luego te coges esa teoría y no hay prácticas.

- En general los profesores que has tenido, ¿tú crees que no conocían el terreno, la práctica de la que hablas?

No, yo creo que me tiene que enseñar una persona que esté ahí, no una persona de despacho, o que está en la Universidad, porque no conoce la realidad. Entonces yo tengo mucha teoría en casa, muchos papeles, pero luego no saber qué hacer con los papeles. Te tienes que desenvolver tú como puedas. Lo mismo que los cursos del tutor; el tutor tiene que, el tutor tiene que...pero luego, cómo haces eso.

- El primer año que empezaste a trabajar como profesora, ¿qué vacíos notaste, qué notaste que te faltaba en ese momento?

Todo; sí...En cuanto a mi formación académica de lengua y literatura no. El problema o el vacío está en cuanto al alumnado que hay.

- ¿A qué te refieres concretamente?

Pues que si tuviésemos alumnos modélicos no tendríamos ningún problema. Me refiero en cuanto al trato con los alumnos o en cuestiones de disciplina o de lo que es controlar una clase...Si tuviéramos clases con alumnos que fueran modélicos o no tuvieran ningún problema de disciplina, y todos los alumnos fueran iguales; no habría ningún problema. El vacío está en que de repente estás en una clase que sí, que todos son de 2º, 3º o 4º, pero que hay una diversidad en cuanto a un montón de cosas. Y eso creo que te lo da la práctica.

- Si tuvieras que valorar tu formación didáctica de aquel momento, cuando empezaste a trabajar, ¿cómo la valorarías?

No sé, yo creo que insuficiente.

- La formación didáctica, ¿la adquiriste en el CAP?

No.

- Para ti, ¿qué sería la formación didáctica?

Un poco el saber adaptar tu forma de enseñar a la diversidad de los alumnos.

- ¿Y esa formación no te la han dado ni en la carrera ni en el CAP?

En la carrera no.

- ¿Y en el CAP?

A mí desde luego no me ayudó; no sé ahora...a mí me lo ha dado el tiempo que llevo trabajando, el estar en un centro, estar en otro...el hablar con un compañero; me lo ha dado eso.

- ¿Consideras que en estos momentos tienes esa formación didáctica necesaria?

Me ayuda a llevar las cosas un poco mejor, pero tampoco creo que la tenga completa.

- ¿Crees que esta formación didáctica se puede obtener en una formación previa a ser docente?

Yo creo que se debería contemplar dentro de la carrera como se contemplan otras especialidades, como en educación física que, al menos antes, tenían una asignatura que era pedagogía.

- ¿O sea que tú crees que esto debería estar incorporado al plan de formación de filóloga?

Bueno de filóloga o de cualquier persona que se vaya a dedicar a la enseñanza.

- ¿Por qué crees que si nos ponemos a analizar, un médico para empezar a trabajar necesita al menos seis años de formación, un ingeniero igual; y para ser docente no?

No lo sé, no sé si es porque cada vez se le está dando menos importancia.

- ¿Para ti que es un buen profesor?

Que sea un buen comunicador.

- ¿Y eso qué significa?

Que te adaptas un poco a lo que tienes ahí. Hay profesores que llegan, sueltan toda la teoría; pero no van más allá. O sea que no se adaptan al alumnado que tienes.

- Y este ser un buen comunicador, ¿es algo que se debe formar antes de empezar a ser docente?

Yo creo que sí. Luego supongo que la mayoría nos vamos curtiendo con los años.

- ¿Para ti qué es que un alumno aprenda algo?

Pues que luego sepa utilizar, que lo que yo les enseño le sirva para algo y sea capaz de utilizarlo...que le enriquezca, que despierte su interés.

- Hablando de educación obligatoria, ¿qué sentido crees que tiene tu materia para los chicos?

Que aprendan a comunicarse.

- ¿Tú crees que ese sentido que tiene para ti lo tiene también para los alumnos?

Depende. A veces cuando hay que ver sintaxis en el programa me cuesta hacerles ver que eso es útil para ellos.

- ¿Tú crees que hay diferencias en las formas de enseñar de los profesores?

Sí.

- ¿Y a qué crees que se deben esas diferencias?

Un poco a la formación, un poco a la materia que dan, un poco al carácter de cada uno...la forma de ser también influye en la forma de dar clases y en hacerte con los alumnos. También cada uno se adapta a la clase y sabes que en una clase puedes dar un poco más porque ellos te van a responder, y en otra clase no porque se te van a subir y no vas a poder hacer nada.

- ¿Qué consejo darías para hacer un plan de formación del profesorado?

Que nos enseñen a enseñar.

- ¿Qué componentes debería tener ese plan?

Yo creo que entre los que hagan el plan debe haber gente que esté trabajando con estos chavales...El que pueda hacer prácticas.

- Sobre la duración de esa formación, ¿qué dirías?

No sé, yo creo que en el último año de carrera se podría incluir algo...En mi carrera casi todos acabamos en la docencia, con lo cual sí que tendría que contemplar un número de horas importantes dentro de la carrera para preparar a esas personas para la docencia; porque al final va a acabar ahí...Al menos como una especialidad...hacer algo para que al llegar al último año se oferten una serie de materias relacionadas con la pedagogía o la docencia para quien ya tenga claro que va a ir encaminado a eso.

- ¿Qué temas importantes crees que se debería abordar desde esa formación?

Un poco de trabajo en grupo, resolución de conflictos, dinámicas...

Entrevista nº 13:

Antigüedad: 30 años. Profesor de: biología.

- ¿Qué formación has realizado para ser profesor?

Yo pertenezco al plan del 67, en el cual se estudiaban todas las asignaturas; no había especialidades.

- ¿Es un plan de magisterio?

Sí, yo he hecho magisterio. A la hora de hacer la oposición sí que había que elegir una especialidad.

- ¿Pero tu formación fue general?

Mi formación fue general. Se estudiaba lo que entonces se llamaba didáctica de las matemáticas; didáctica de...pero en realidad lo que se estudiaba eran las materias. Las prácticas de la enseñanza se hacía durante un año.

- ¿Cuántos años de formación?

Eran dos años y uno de prácticas.

- ¿Y durante los dos años de formación había algún tipo de prácticas o de acercamiento a los centros?

Sí, había...al lado de la escuela de magisterio había una escuela de primaria y recuerdo que en segundo nos llevaron algunos días para ver cómo se desenvolvía el maestro. Y luego, en el año siguiente, fue todo un curso yendo a un colegio y a distintos niveles.

- Si tienes que valorar la formación que has recibido antes de empezar a ejercer como docente, ¿qué aspectos valorarías? ¿La valorarías como bueno, regular...?

Yo creo que no del todo adecuada, excepto el último año. La parte teórica pues no es lo más importante; lo más importante es cómo te desenvuelves después con los alumnos; y eso se aprende con la práctica.

- ¿Y rescatarías algo de tu plan de formación, algún aspecto?

Yo creo que entonces a la práctica se le daba más importancia que ahora; ahora yo creo que son tres meses, son períodos más cortos.

- ¿Percibes alguna diferencia entre profesores que han sido formados como maestros y los que no?

Yo creo que en general hay diferencias en la manera que tenemos los maestros de entender la relación con los alumnos y la manera que, en general, la entienden los profesores de secundaria. Pero yo creo que también hay unos profesores de secundaria que se desenvuelven bastante bien. Hay unas condiciones personales que te hacen desenvolverte mejor o pero, y eso no se valora.

- Y esas condiciones, ¿cuáles son para ti?

La capacidad de entender las situaciones que se producen en el aula. De no mantener una postura rígida y una postura en la que se valora mucho la materia y no se valora tanto la manera de relacionarse con los alumnos.

- Para ti, ¿qué significa que un alumno aprenda?

Ahora cada día más se dan unas condiciones difíciles. Porque lo primero y más importante es crear esa situación en la que el alumno pueda aprender...Y en muchas ocasiones esas situaciones ni se crean.

- ¿Podrías describir esas situaciones?

Pues una situación en la que el profesor explica, da ideas en general, y el alumno está en un estado para recibir; y muchas veces esa situación no se da; es decir, el alumno no recibe porque no está en la situación de recibir esa enseñanza en general.

- En esas situaciones que estás comentando, ¿qué variables te parecen las más importantes que se tienen que dar, tanto desde el profesor como desde el alumno?

En ese sentido soy exigente; que el clima de la clase sea el adecuado; no permitir, por ejemplo, que tú estés explicando y los demás no escuchen...

- ¿Qué sentido crees que tiene para tus alumnos aprender ciencias naturales?

Yo creo que tiene bastante sentido. Porque las ciencias naturales están relacionadas con problemas de la vida diaria...

- ¿Tú crees que esa vinculación con la vida cotidiana se da en las clases de ciencias naturales en general?

No del todo...y yo creo que esa vinculación con los problemas sería otro tipo de planteamiento.

- ¿Qué sugerencias harías para hacer un plan de formación docente?

Yo creo que hay que valorar más la practicidad que se tiene para transmitir conocimientos, para conectar...más que la parte teórica. La parte teórica es importante, pero...

- Esa capacidad que tú dices, ¿se puede formar?

Sí, se puede formar pero hasta cierto punto. Yo creo que personas que, por su capacidad de empatía, de conectar y de tal...y de sus habilidades de relación, tiene una predisposición a ser profesor, y otros no. Y eso no se valora.

- ¿Qué funciones crees que tiene que tener la educación básica?

Yo siempre digo que hay una parte educativa y otra instructiva, de adquisición de conocimiento. Yo siempre le he dado mucha importancia a la educativa; sobre todo en los niveles más bajos. Es difícil compaginar; conforme se va pasando de curso el nivel de exigencia es mayor, entonces hay una especie de contrasentido entre la labor educativa que es general y la especialidad...es difícil de compaginar eso...Además hay alumnos fuera del sistema, y hay que integrarlos, y eso no se va a lograr con contenidos, tiene que ser con habilidades manuales y eso.

- Como veo, tú tienes un montón de ideas, concepciones o teorías sobre diversos aspectos de la enseñanza, ¿cómo las has formado?

A través de la práctica; de mi reflexión y contacto directo con los alumnos. También es verdad que he hecho cursos de formación, bastantes.

- Y estos espacios de reflexión, ¿son personales?

No, no son personales. Hombre, son personales pero también son con otros profesionales.

- ¿Y crees que existen espacios suficientes para esto?

No, sobre todo en secundaria. En primaria existen mucho más; hay una preocupación mayor por reflexionar sobre el método, es decir, sobre lo que se está haciendo. En secundaria yo creo que se reflexiona muy poco sobre eso.

- ¿Quisieras hacer algún comentario más?

La formación está ligada a los sexenios...a los créditos, y eso no es bueno; yo creo que no funciona.

- ¿Tú crees que si no hubieses hecho el magisterio y hubieses podido empezar a trabajar igual en la enseñanza, tu postura actual sería la misma?

Igual no podría ser; algo me habrá aportado. Pero también es cierto que la experiencia es lo que te va guiando.

Entrevista nº 14:

Antigüedad: 11 años. Profesor de: ética y transición a la vida adulta (TVA).

- ¿Qué formación has realizado para ser profesor?

Hice filosofía, el doctorado, el CAP y muchos cursos de formación del profesorado.

- ¿La licenciatura ha tenido algún componente de formación específica para la docencia?

No.

- ¿No hay en ella ningún componente que pueda formar como profesor?

No, ninguno.

- ¿Cómo fue el CAP?

Lo hice en tres meses. Tiene una parte teórica y una parte práctica que yo sí hice.

- ¿Qué duración ha tenido esta última parte?

30 horas.

- ¿Cómo valorarías el CAP como puerta de acceso al trabajo de profesor?

Con un aprobado raspado.

- ¿Lo consideras suficiente?

La considero suficiente porque por lo menos te da una visión de cómo está estructurado el sistema educativo, y te exige que te incluyas en un centro y veas cuál es su funcionamiento. Te impone la realidad de un clase, aunque es una realidad impostada porque no dejas de ser un profesor en prácticas y los alumnos lo saben. Pero al menos te das cuenta de cuál es la situación del profesorado ante una clase.

- Si tuvieras que valorar algún aspecto de ese curso, ¿qué aspectos rescatarías de más valor?

Más la experiencia docente que la experiencia teórica.

- En el momento de empezar a trabajar como profesor, ¿has notado alguna carencia?

Yo siempre he tenido vocación de profesor, de manera que lo que más necesitaba lo tenía. Es decir, creo que si no tienes claro que quieres ser profesor, el resto de las cosas son útiles pero no son lo más importante. Entonces, desde este punto de vista yo no creo que me faltara nada. Sé que las primeras clases que di no son como las de ahora; pero es una cuestión más de experiencia que de técnica; más de experiencia docente que de formación teórica, e insisto que lo más importante es tener vocación.

- Cuando hablas de vocación, ¿a qué te refieres?

A entusiasmo por dar clases, por estar con los adolescentes, entusiasmo por ofrecer lo que sabes y ofrecerlo de la mejor manera posible.

- Entonces, para ti un ingrediente esencial es la vocación, ¿y los conocimientos de la materia, dónde los ubicarías?

Son cosas que van parejas; es decir, tienes entusiasmo por dar clase y tienes unos contenidos para dar clases; hay muy buenos libros de texto que son una herramienta muy útil para dar clases y en ese sentido tengo mucho trabajo hecho.

- Cuando tú estás enseñando, ¿qué esperas obtener de un curso entero de tu materia, qué esperas obtener de tus alumnos?

Lo principal es que los chicos alcancen unos contenidos mínimos; ciertas habilidades intelectuales y prácticas; que sepan leer un texto filosófico, que sepan comentarlo y que sepan relacionarlo con aquellos problemas que estamos dando. Si las cosas van bien, si logro despertar cierto interés por mi asignatura, lo que espero es que cuando se termine el curso tengan una visión responsable de lo que son los problemas filosóficos.

- Dentro de la ESO, ¿qué debe aportar tu materia en la formación obligatoria?

Trabajar con los adolescentes es a la vez fácil y a la vez difícil. Fácil porque una vez que logras relacionar sus problemas con la asignatura el interés que sienten va aumentando; es un interés creciente. Y es difícil porque si no lo logras todo les parece palabrería; lo importante es que se den cuenta de la situación en la que están; y de que la situación en la que están no es exclusiva de ellos, sino que es propia del desarrollo de lo que somos. Si logro hacerles ver eso, la asignatura de ética y de TVA, tiene mucho que aportar a su desarrollo personal.

- Tú estás hablando de conectar la materia con la vida, ¿tú crees que la formación que has recibido te prepara para realizar este tipo de conexiones?

No, pero no hace falta. Quiero decir, los problemas de la ética son problemas que se han planteado al hombre desde el inicio del pensamiento...la cuestión es cómo enseñarlo.

- ¿Y en este aspecto te forman?

No, en la facultad no.

- ¿Y en el CAP?

Tampoco.

- ¿Y dónde se aprende?

Pues, supongo que eso es la labor del profesor.

- ¿Pero me hablas de una labor para la cual no te preparan?

No.

- ¿Entonces la preparación dónde la obtienes?

La preparación la da la experiencia docente, supongo.

- Sin embargo, por más que todos tengan 10, 15...años de experiencia, no todas las prácticas son iguales.

Claro, por eso hay profesores tan distintos.

- Entonces, si la experiencia es algo más que los años trabajados, ¿qué hay en la experiencia que ayude a transformar tu contenido en algo que se pueda enseñar a unos determinados chavales?

¿Dónde quieres llegar?

- Si tú dices que la formación no te ha aportado estos elementos, sino la práctica, ¿cómo sucede esto?

Lo vas obteniendo, es la práctica docente la que te va haciendo profesor.

- ¿A qué te refieres concretamente?, porque práctica tenemos todos pero no todos llegamos a las mismas habilidades, ¿qué es lo que te hace llegar a las habilidades específicas que hacen a un docente?

Supongo...es una mezcla de las ganas de dar clase, la experiencia y los instrumentos con los que contamos: libros de texto. Sería esa triple combinación. Si tienes muy buena vocación pero tienes unos textos muy poco atractivos, por ejemplo, las clases se dan de una manera. Si tienes buenos textos pero ningunas ganas de dar clases, pues las clases se dan de otra manera. Y por supuesto, el alumnado, no todos son iguales; te encuentras con clases más receptivas, otras veces con grupos más indisciplinados...no hay dos clases iguales.

- ¿Y no crees que una de las capacidades del profesor es manejarse con los grupos que le tocan?

Claro.

- Y esas habilidades, ¿también se forman en la práctica o hay otras formas de adquirirlas?

En mi caso, sólo ha sido en la práctica.

- ¿Tú crees que la formación del profesorado debería ser más intensa para que te aporte más claves para ser docente?

Sí...es de sentido común que si te vas a dedicar a la docencia, la formación universitaria debería incluir un aspecto más práctico. Lo que sucede es que luego no todo el mundo se dedica a la enseñanza, aunque es verdad que una gran parte sí.

- ¿Tú no crees que el ser docente supone o exige la misma formación que otras profesiones?

Pero eso se da; para eso está pensado el CAP. Lo que pasa es que quizá ese curso debería ser más largo y más completo.

- ¿Tú crees que ese curso debería ser así o que la carrera debería brindar una formación distinta?

Yo creo que el curso debería ser así [...] Lo que hace la Universidad es prepararte de una manera general.

- ¿Pero tú no crees que nuestra categoría profesional es la de ser profesor y no médico, ingeniero, etc.?

Cuando accedemos a la enseñanza, accedemos con un título universitario; somos licenciados. Y ese título es el que nos posibilita, entre otras cosas, ser profesores; acceder a la enseñanza. Ese título y el de formación del profesorado.

- Pero un médico podría enseñar filosofía si aprueba esa oposición.

Claro...

- ¿Tú no crees que la docencia merezca una formación como tal, como puedan tener otras profesiones?...Ser abogado exige una formación específica, ser médico también..., pero ser profesor, no.

Claro que sí, cuanto tú eres médico tú sales licenciado en medicina pero luego tienes que especializarte.

- Sí, pero son seis años primero y tres después, ¿no?

Sí, bien... Supongo que si lo que nos falta es formación...El CAP es un título de postgrado; lo que pasa es que es muy breve. Quizá ese postgrado debería alargarse más o, incluso, en el temario de las oposiciones debería haber una parte práctica o una parte de pedagogía, que considero que es más importante o tan importante como la parte teórica. Es decir, cuando nos presentamos a las oposiciones lo único que nos piden es controlar una serie de temas de nuestra materia altamente teóricos, altamente especializados, muy técnicos. Pero luego, no se nos exige nada como profesores, se nos exige como especialistas en la materia.

- Si tuvieras que valorar tu inicio como profesor, ¿qué cosas son las que más te faltaban?

Quizá más apoyo del centro, del departamento. Quizá sería muy conveniente que hubiera un tutor y que ese tutor hiciera su trabajo. Es decir que no se limitara a firmarte un papel como que las has realizado...sino que te echara una mano de verdad, te comentara sus experiencias, te acompañara en alguna hora, eso estaría bien.

- ¿Para ti qué significa que un alumno aprenda algo?

Aprender en general es repetir desde la memoria lo que el profesor dice. Los exámenes se hacen así, ¿qué es lo que pedimos en los exámenes? Pues que los alumnos repitan lo que el profesor les ha enseñado sin otro recurso que su memoria...Para mí, además, aprender es relacionar y en ese sentido me preocupa que lo que cuento en clase no sea algo aislado [...]

- Y la enseñanza, ¿qué sería para ti, qué sería enseñar?

Dar la posibilidad de que los alumnos relacionen y memoricen unos contenidos y los relacionen con otros; es decir, que si yo no me preocupo por saber qué otros aspectos del conocimiento están siendo obligatorios para esos alumnos; mi enseñanza quedaría a la mitad...

- Ahora me estás hablando de concepciones de enseñanza y aprendizaje, ¿te aportó algo sobre esto el CAP?

Tuve la mala suerte de coincidir con los años más álgidos de la LOGSE, entonces casi todo el ámbito teórico que tuve que estudiar estaba relacionado con la implementación de esa ley.

- ¿Por qué dices mala suerte?

Porque lo que más tuve que estudiar fueron cuestiones legales, teóricas, más que de didáctica. De hecho lo que he podido aprender sobre didáctica de la filosofía fue por mi cuenta...

- ¿Harías alguna sugerencia que sirva para la formación del profesor?

Quizá que el CAP fuera más extenso y más práctico y que ya en la misma facultad hubiese la posibilidad, si alguien tiene muy claro que va a ser profesor, de encaminar su formación por ese camino.

2.2 Trasccripción de los registros de observación

Caso 1

Lugar: Cafetería del instituto.

Implicados: Tres profesores.

Situación o acontecimiento observado

Estando en la cafetería con un compañero oí por casualidad una conversación entre otros tres profesores del centro. La misma giraba en torno a “cómo estaban los chicos actualmente” bajo el supuesto aparente de que estos estaban, en cuanto a los conocimientos curricularmente esperables y a su comportamiento, en una situación significativamente por debajo de lo esperado. Este aspecto no era mencionado explícitamente pero era el trasfondo de la conversación en la cual fundamentalmente se referían a los supuestos responsables de esta situación. En este sentido se mencionaba especialmente y en primer lugar a los propios alumnos, refiriéndose a ellos como desmotivados, vagos, desobedientes; y en segundo lugar a los padres, como desentendidos del aspecto educativo de sus hijos, y atribuyéndoles una preocupación central basada en el cuidado de sus hijos, por parte del Centro, mientras ellos están trabajando. Ponen especial énfasis en los aspectos disciplinares como una forma de retornar a una época anterior en la que las cosas funcionaban mejor.

Ideas interpretativas asociadas a lo observado.

Considero que a los profesores les preocupa la situación actual de la educación y sufren el aparente desprestigio social de la profesión, o al menos, la insuficiente consideración de su trabajo. Existe una sensación de que la educación no es algo que importe socialmente y ellos “son víctimas” de esta situación. Por otra parte es como si percibieran la situación actual comparándola con la que ellos mismos vivieron como estudiantes; en donde ésta última se valora como mejor que la actual. Dentro de los aspectos que valoran pareciera que la disciplina es uno de los principales; entendiendo

que ésta genera un clima propicio para el estudio y, desde su punto de vista actual, facilita asimismo el trabajo docente.

Caso 2.

Lugar: Reunión de coordinación de tutores.

Implicados: 7 tutores, el PSTC, el orientador, 1 profesora de compensatoria y 1 profesora de PT.

Situación o acontecimiento observado

En el marco de una reunión de coordinación de tutores se dio un breve debate en torno a los problemas que manifestaban los alumnos de primero de la ESO. Este debate surgió analizando cómo se estaban adaptando los alumnos de esta nueva etapa. En términos generales la mayoría de los presentes consideraba que les estaba costando mucho, es decir, que tenían más dificultades de las que los profesores podían esperar. El debate giró en torno a las razones que se daban a estas dificultades; sobre todo se ponía el acento en la desmotivación y en que no estudiaban por las tardes, sin embargo, y aquí se dio el debate, unos pocos consideraban que las dificultades se relacionaban con el nivel que los alumnos traían de primaria. Las posibles soluciones que se daban giraron en torno a: hablar con el chico, darle apoyos, hacerle una evaluación para ver si tenían problemas psicológicos o hablar con los padres; en algún caso, se mencionó la posibilidad de enseñarles técnicas de estudio.

Ideas interpretativas asociadas a lo observado.

La valoración de la situación de los alumnos, es decir, los continuos diagnósticos espontáneos que se realizan por parte de los profesores acerca del funcionamiento de los chicos y las posibles soluciones, es un tema frecuente dentro de las conversaciones de los profesores. En este caso, resulta curioso que dentro de las causas o explicaciones sobre la situación de los alumnos, no se contempla lo que ellos hacen o pueden hacer.

Caso 3

Lugar: Reunión de departamento.

Implicados: el PSTC, el orientador, 3 profesores de compensatoria, 2 PT, 2 profesores de ámbito y 1 AL.

Situación o acontecimiento observado

En la reunión de departamento se trató el tema de los alumnos que formaban parte del programa de educación compensatoria. Los profesores de este programa sostenían que los alumnos que formaran parte de este programa se lo tenían que merecer y que los alumnos que no estaban motivados o eran muy conflictivos no tenían que estar en el mismo.

Ideas interpretativas asociadas a lo observado.

El merecimiento o la voluntad aparecen con frecuencia como condición para dar una respuesta específica a los alumnos; es decir que en primer lugar el alumno debe demostrar que es merecedor de las respuestas que ajustan las respuestas educativas que ellos necesitan. Sin embargo, al menos en la educación obligatoria, estas respuestas debieran darse porque socialmente se considera que es necesario para la socialización de los alumnos, y lo que ésta aporta tanto para el sujeto como para la sociedad en la que se encuentra.

Caso 4

Lugar: Junta de evaluación cero de primero ESO.

Implicados: todos los profesores de ese grupo, el jefe de estudio y el orientador.

Situación o acontecimiento observado

Me llamó la atención lo que se valoraba en esta evaluación. Sobre todo se habló de aspectos generales y de alumnos problemáticos; lo que me llamó la atención es que cuando se habla de estos alumnos se expresaban dos tipos de opiniones sobre las causas de estos problemas. Unas referidas al alumno, casi naturales o ingenuamente dependientes de la voluntad de alumno y otras que iban más allá del alumno, y se referían a la familia y a la escuela primaria.

Ideas interpretativas asociadas a lo observado.

Se supone que la evaluación cero debe darnos un panorama de la situación actual de los chicos, en aspectos generales y particulares de cada materia; sin embargo, ningún profesor ofreció información en este sentido; información que puede ser útil para pensar cómo se va a dar la materia ese curso. Creo que no se parte del nivel real de los alumnos porque tampoco se valora este aspecto; no se reflexiona sobre esto.

Caso 5

Lugar: Reunión de la comisión de coordinación pedagógica.

Implicados: todos los jefes de departamento, la directora y el coordinador TIC.

Situación o acontecimiento observado

Se habló sobre el carné de puntos, una propuesta del centro para controlar la disciplina mediante la quita de puntos y que se había decidido implementar el presente curso. Todos los que hablaron sobre la misma se mostraron muy interesados con la propuesta.

Ideas interpretativas asociadas a lo observado.

Parece recurrente el tema del comportamiento, en este caso la solución se basa en un mero quitar puntos que lleva a un determinado castigo. Aparece la preocupación por un desajuste de expectativas y se centra la solución en una medida que recae exclusivamente en el alumnado.

Caso 6

Lugar: Cafetería del instituto.

Implicados: 2 profesores.

Situación o acontecimiento observado

En una conversación con un profesor del centro éste comentó la propuesta que tenía para organizar su materia. Lo hacía organizando los contenidos por niveles, es decir que partía del nivel que los chicos tenían y en función de eso organizaba la propuesta concreta para cada grupo de alumnos según su nivel. Estos grupos eran flexibles y un alumno podía pasar de un nivel a otro a medida que obtenía determinados logros. Este profesor se quejaba de que en general no escuchaban sus propuestas, ni siquiera en su mismo departamento y que para él esto era la causa del fracaso de muchos alumnos, ya que para él muchos alumnos que fracasan, si tuvieran una propuesta que parta de su nivel, obtendrían buenos resultados.

Ideas interpretativas asociadas a lo observado.

Este profesor ha reconocido la necesidad de partir del nivel real de los alumnos para plantearse los objetivos a lograr con ellos. Aparece una clara propuesta didáctica, aquellos que muchos profesores denominan como saber adaptar el contenido a los alumnos.

Caso 7

Lugar: Reunión de coordinación de tutores.

Implicados: 7 tutores, el PSTC, el orientador, 1 profesora de compensatoria, 1 profesora de PT y el jefe de estudios adjunto.

Situación o acontecimiento observado

En una reunión de coordinación de tutores surgió el tema del carné de puntos que se estaba implementando en el centro para “mejorar la disciplina”. Algunos tutores expresaron la necesidad de que se clarifiquen los criterios para quitar puntos, en este sentido comentaron que algunos profesores quitaban puntos por comer chicle, o por no estudiar, o por no traer un determinado material; pero que lo mismo se quitaban cuando se insultaban dos alumnos. De la misma manera, algunos tutores se quejaron por no contemplar la normativa del centro la posibilidad de recuperar puntos, es decir que se han quejado de que sólo se puedan quitar.

Ideas interpretativas asociadas a lo observado.

Se observa que estos tutores se dan cuenta de que existen distintos aspectos académicos y de comportamiento que no pueden ser considerados de la misma manera a la hora de utilizar la medida de control de la disciplina que supone el carné de puntos. Algunos profesores establecen una diferencia de motivos estrictamente disciplinarios de otros que pueden ser más académicos y deben ser tratados de otra manera. Considero que es interesante esta reflexión porque si bien estos aspectos están relacionados, el sancionar a un alumno, por ejemplo, por no haber podido realizar una actividad, supone una simplificación de los aspectos vinculados al aprendizaje y a la enseñanza, y en muchos casos, un refuerzo del problema.

Caso 8

Lugar: Junta de evaluación de primero de la ESO

Implicados: todos los profesores de ese grupo, el jefe de estudio y el orientador.

Situación o acontecimiento observado

En el transcurso de la junta de evaluación surgió el “caso” de un alumno que manifestaba muchos problemas. Sobre esto se dieron dos tipos de opiniones, aquellos que centraban sus explicaciones en la “voluntad” del chico de actuar así o de cambiar, y otros que insistían en otros aspectos asociados a su comportamiento.

Ideas interpretativas asociadas a lo observado.

Mi sensación fue que aunque hablaban con más insistencia y con más fuerza aquellos que ponían el acento en que el alumno se comportaba así porque quería, haciéndolo depender sólo de su voluntad, los profesores que veían que éste se asociaba a otros aspectos no eran pocos. Sin embargo me dio la impresión de que no hablaban por algún temor, como si “el deber ser” estuviese marcado por la opinión de éstos otros profesores los cuales generaban o sentaban cátedra de cómo se deben entender las cosas. En general éstos eran mayores y con más antigüedad en la docencia pero sobre todo en el centro; sin embargo no siempre era así.

Caso 9

Lugar: Junta de evaluación de tercero de la ESO

Implicados: todos los profesores de ese grupo, la directora y el orientador.

Situación o acontecimiento observado

En la junta surgió el caso de un alumno que ya había repetido en dos ocasiones y seguía manifestando problemas; éstos eran adjudicados por gran parte de los profesores a su comportamiento. Algunos de estos profesores sugerían que a este alumno se lo

debía echar del centro ya que había cumplido los 16 años. La opinión de estos profesores era que si este alumno no quería estudiar no tenía por qué estar en el centro. Debo resaltar que no todos parecían estar de acuerdo, pero no expresaban sus opiniones con tanta contundencia como los otros.

Ideas interpretativas asociadas a lo observado.

Este tipo de debates o ideas las asocio con las funciones que debe tener la enseñanza obligatoria. Tema que considero poco reflexionado y debatido; muchas veces se queda ante lo evidente o lo obvio, pero no se va más allá. El fracaso escolar de un chico se lo ve, en este caso, como algo de su responsabilidad; y eso que sólo tiene 16 años. Sin embargo, como comenté, es necesario comentar que existían otras opiniones discrepantes que se hacían totalmente explícitas.

Caso 10

Lugar: Reunión de departamento

Implicados: el PSTC, el orientador, 3 profesores de compensatoria, 2 PT, 2 profesores de ámbito y 1 AL.

Situación o acontecimiento observado

En esta reunión surgió el tema de la pérdida de la evaluación continua. Un miembro del departamento defendía esta idea de forma tajante, para quien, aquellos alumnos que hubiesen acumulado un determinado porcentaje de faltas y hubiesen recibido los dos avisos correspondientes, debían perder su evaluación continua. Esta pérdida significa que el alumno puede seguir asistiendo a clase pero no es evaluado de forma continua sino que al final del curso debe hacer un examen extraordinario de todas las asignaturas.

Ideas interpretativas asociadas a lo observado.

Al margen de la postura del profesor que si bien era personal dentro del departamento de orientación era toda una “política del centro”; lleva aparejada un

dilema vinculado a la atención de los alumnos absentistas, los cuales suelen tener diferentes problemas socio-familiares o serios problemas motivacionales. En estos casos al aplicar la medida recién explicada, el problema no sólo no se solucionaba sino que se agravaba, ya que si el alumno no iba a ser evaluado en el día a día -con lo que la evaluación significa en el actual sistema educativo-, por qué motivo tenía que seguir asistiendo al centro. Por otra parte, con la dificultad añadida de tener que aprobar las materias a examen único a fin de curso.

Caso 11

Lugar: Reunión de la comisión de coordinación pedagógica

Implicados: todos los jefes de departamento, la directora y el coordinador TIC.

Situación o acontecimiento observado

Se estaba tratando el tema de las alternativas que ofrecería el centro para el siguiente curso. Se dio una discusión entre el jefe del departamento de matemáticas, el secretario del centro y el profesor TIC -estos dos últimos también del departamento de matemáticas-, quienes estaban de acuerdo, y otros profesores. La discusión giró en torno a las matemáticas A y las B que se ofrecen para los alumnos de 4º de la ESO, ya que los profesores del departamento de matemáticas sostenían que la alternativa A era para alumnos “terminales”, así lo decían. Los otros profesores no estaban de acuerdo ni con esa expresión ni en que las matemáticas definiesen todas las alternativas de un alumno que hace 4º de la ESO.

Ideas interpretativas asociadas a lo observado.

Aparece en el fondo de estas opiniones, ciertas concepciones en torno a las funciones de la enseñanza obligatoria. Como así también algunas ideas en torno a la importancia que pueden tener unas materias con respecto a otras en esta enseñanza. En este sentido resulta ilustrativo el uso de la palabra “terminal” para referirse a aquellos

que eligen las matemáticas A (en teoría fáciles), teniendo en cuenta que el título de estos alumnos tiene el mismo valor que el de los otros (los que eligen matemáticas B).

Caso 12

Lugar: Conversación en un departamento.

Implicados: PT, PTSC y orientador.

Situación o acontecimiento observado

Se estaba realizando el seguimiento de un alumno. En éste surgió el tema de si ese alumno debía o no continuar con el “apoyo” de la PT. Ésta creía que no debía continuar porque el chico no demostraba interés, los otros consideraban que sí ya que había que insistir en las causas del desinterés.

Ideas interpretativas asociadas a lo observado.

Este es un asunto recurrente, dónde se encuentran las razones del desempeño de un alumno dentro del centro o de una clase. En este sentido, por lo general, la mirada del profesor es la que puede encerrar en sí misma la solución o no del aparente problema. En cualquier caso es posible que todos tuviesen parte de razón, es posible que ese chico no estuviese motivado y que no hiciera nada; sin embargo ésta pareciera ser la consecuencia de algún otro aspecto de la historia escolar de este chico y no la causa en sí misma de su pasividad.

Caso 13

Lugar: Reunión entre profesores.

Implicados: 2 profesoras de compensatoria, la profesora de lengua, el profesor de ciencias sociales, el profesor de ciencias naturales, el orientador, el PSTC y el jefe de estudio adjunto.

Situación o acontecimiento observado

Este grupo de profesores se había reunido para tratar el caso de un alumno que, en las circunstancias actuales, le resultaba imposible estar en una clase sin generar algún tipo de problema. Hasta esa fecha este alumno estaba siendo atendido, casi la mitad del total de horas semanales, en el programa de educación compensatoria. Sin embargo, dada la situación comentada se quería proponer que el alumno estuviese además, en otras clases, como una forma de repartir su atención. En la conversación salieron las siguientes posturas; a) Una profesora sostenía que el alumno debía ser atendido totalmente por el programa de compensatoria o bien irse del centro, porque no permitía el aprendizaje de otros alumnos; ella decía que este tipo de alumno no debían estar en un centro como éste ya que espantaban al resto de alumnos hacia las escuelas privadas y nos iban quedando los peores. b) Otras profesoras consideran que el alumno no debía continuar en el programa de compensatoria porque no se lo merecía e impedía que el resto de alumnos aprendiesen, y que teníamos que tener en cuenta que los alumnos de compensatoria necesitan más atención. c) Finalmente, otro grupo de profesores sostenía que teníamos que asumir la situación entre todos, con un programa adaptado para este chico. Dentro de estos profesores se expresaron quejas a la situación actual como producto de una política inadecuada. Finalmente se asumió esta última postura.

Ideas interpretativas asociadas a lo observado.

Es necesario tomar todos los puntos de vista como “descriptores” de una situación real; no se trata sólo de la mejor opción desde el punto de vista ético, sino de describir una realidad que se presenta ante los profesores como cada vez más compleja, e incluso conflictiva desde el punto de vista de la carencia de herramientas para enfrentarlas adecuadamente: tanto teóricas-conceptuales, para interpretar las situaciones; como didácticas en general, para ubicar estas interpretaciones en un marco de acción educativo.

Caso 14

Lugar: Cafetería del instituto.

Implicados: 4 profesores.

Situación o acontecimiento observado

Finalizada la reunión anterior y ya en la cafetería del instituto, la profesora que no estaba de acuerdo comentó el caso con otros compañeros. Aquí, al menos en lo que manifestaron, estaban todos de acuerdo con ella. La idea de estos profesores era que este tipo de alumnos no tenían que estar en un “centro normal” sino en uno para alumnos con problemas de comportamiento. Decían que ellos venían a dar clases y no a educar, que para eso estaban los padres.

Ideas interpretativas asociadas a lo observado.

La cafetería suele ser un lugar para liberar tensiones, para una catarsis necesaria después de vivir situaciones cargadas de complejidad; en ese contexto debe tomarse cualquier conversación. También es cierto que en ese contexto salen ideas que se “poseen” de alguna manera, aunque el que se digan no significa que sean plenamente asumidas. Lo cierto es que forma parte de las ideas que circulan sobre la función del profesorado; aquí aparece claramente que la función es la de “enseñar el contenido de las materias”, no otro tipo de cosas; y cualquier “interferencia” a ese fin debería ser apartada.

Caso 15

Lugar: Departamento de orientación

Implicados: un alumno, sus abuelos y el orientador.

Situación o acontecimiento observado

A partir de las calificaciones de un alumno me reuní, como orientador, con él y sus abuelos, ya que vivía con éstos. En la conversación éstos últimos decían que no se le había prestado suficiente atención a su nieto y que no se había contemplado su situación personal el curso anterior, por la que terminó viviendo con ellos. Decían que los profesores pasaban de otras cosas que no sea su materia.

Ideas interpretativas asociadas a lo observado.

En este caso se observa que los abuelos que no están conformes con cómo había sido tratado su nieto, y se hacía responsable al centro de la situación en la que él se encontraba; para ellos no se había prestado atención a otros aspectos que se relacionan con el aprendizaje. Pero también hay que mencionar que los centros suelen recibir presiones de todo tipo, y no siempre se asume de forma compartida -entre familia y escuela- la educación de los alumnos; en este caso venían a hablar en una situación límite, pero no lo habían hecho antes.

Caso 16

Lugar: Reunión de coordinación de tutores de 4º ESO.

Implicados: tutores, jefa de estudio adjunto, PSTC y orientador.

Situación o acontecimiento observado

En el marco de la orientación académica y profesional de los alumnos se dio un debate en torno a dos chicas que se encontraban en una situación complicada para conseguir el título de la ESO. Las posturas que surgieron en el debate fueron las siguientes. A) Que los profesores decidan que las alumnas no sigan escolarizadas una vez finalizado el curso. B) Que decidan las alumnas lo que quieran hacer. C) Que se las oriente y se les permita finalizar la ESO pretendiendo que consigan el título que ésta otorga; aunque tuvieran que permanecer un curso más en el centro.

Ideas interpretativas asociadas a lo observado.

Este tipo de debates son muy frecuentes en este curso. En los mismos se perciben distintas concepciones en torno a las funciones de la educación obligatoria. En este sentido se observan algunas posturas que no contemplan que la educación tenga una función social que deba buscarse a través de la escolarización de los alumnos, sino que ésta se observa sólo como un favor que se da y se puede quitar cuando no se responde como se espera. En cualquier caso, las funciones de la educación obligatoria no son algo que aparezcan clara y explícitamente. Los mismos debates que circulan actualmente en la sociedad sobre la educación poco profundizan sobre estos aspectos; incluso cuando se trata de una reforma educativa.

Caso 17

Lugar: Departamento de orientación

Implicados: una alumna, sus padres y el orientador.

Situación o acontecimiento observado

Los padres de esta alumna acudieron por la situación académica de su hija, querían recibir orientación -y expresar sus quejas-. Les habían dicho que, teniendo en cuenta el comportamiento de su hija, no iba a poder seguir en el instituto y que se le iba a proponer que haga un programa de Garantía Social. El padre no estaba de acuerdo con esta propuesta ya que su hija no había repetido nunca y que, por haber tenido un año tonto, no tenían que quitarle todas las oportunidades para sacarse el título de la ESO.

Ideas interpretativas asociadas a lo observado.

Aquí se observa una concepción limitada de lo que es la educación secundaria obligatoria, como un derecho que puede dar y quitar un centro. De la misma manera, se observa un seguimiento insuficiente por parte de los padres, ya que sólo acudieron al centro en una situación extrema, pero no habían acudido antes para buscar soluciones a la situación de su hija. La implicación de los padres es algo que el profesorado exige -y

necesita- y pareciera que está cada vez más ausente. Trasladándose así gran parte de la responsabilidad de la educación de un chico a los institutos, incluidos aspectos básicos que deberían contemplarse también en las casas.

Caso 18

Lugar: Junta de evaluación de 3° ESO

Implicados: tutores, orientador y jefe de estudio.

Situación o acontecimiento observado

En la junta de evaluación se tenía que tratar el asunto de los posibles candidatos al Programa de Diversificación Curricular. Sin embargo, algunos profesores no querían que se trate el tema porque se iba a prolongar demasiado la junta de evaluación. Finalmente se trató porque había un grupo importante de profesores que insistieron para que se haga. Entre otras cosas, surgió un debate sobre si determinados alumnos se merecían o no entrar a este programa. Surgieron posturas claramente enfocadas a dar respuestas educativas a determinados alumnos y otras a tomar medidas disciplinarias, como así también tendentes a derivar a estos alumnos a otro tipo de alternativas.

Ideas interpretativas asociadas a lo observado.

En este debate tenemos concepciones más o menos comprensivas en cuanto a la atención de alumnos que necesitan algún ajuste en su propuesta educativa. La diversidad o la dificultad muchas veces es vista como responsabilidad del alumno, aunque también, algunos profesores, aprecian que la propuesta educativa influye en lo que un alumno es capaz de lograr.

Caso 19

Lugar: Reunión de coordinación de tutores

Implicados: tutores, jefe de estudio, PSTC y orientador.

Situación o acontecimiento observado

Hablando sobre posibles temas o programas a desarrollar en el siguiente curso surgió un debate en torno a la violencia y el racismo. Para algunos tutores era necesario abordar esos temas directamente mientras que para otros no era necesario o era peligroso. Para los que no era necesario decían que el problema no era tan serio y para los que era peligroso creían que abordando estos temas se les daba ideas a los alumnos que podían generar más violencia. Algunos creían también que este es un tema que se tenía que trabajar en la casa y no en el instituto.

Ideas interpretativas asociadas a lo observado.

Se observan distintas formas de ver lo que pasa entre los alumnos y sobre qué hacer con lo que se observa. Vemos que algunos ven necesario abarcar dimensiones diversas de la educación, mientras que otras la limitan a la enseñanza de las materias. También vemos dos formas de enfrentarse a los conflictos: asumiéndolos como una realidad sobre la que hay que intervenir o ignorándolos o esquivándolos.

Caso 20

Lugar: Reunión entre departamento de orientación y jefatura.

Implicados: orientador, PSTC y jefatura de estudios.

Situación o acontecimiento observado

El departamento de orientación fue convocado para tratar el tema de la disciplina en el centro. Más allá del tono de la reunión quiero destacar que el haber convocado al departamento de orientación no fue para solicitar ideas sino para pedir que se ayude a jefatura a aplicar sus medidas disciplinarias. No hubo lugar para analizar las posibles causas de los comportamientos de los alumnos y sólo se enfocó desde el punto de vista de deberes o normas que se tenían que cumplir por parte de los alumnos y de las sanciones si esto no sucedía.

Ideas interpretativas asociadas a lo observado.

Los fenómenos que suceden dentro de un centro pueden ser analizados con mayor o menor complejidad, es decir, teniendo en cuenta más o menos aspectos del mismo. En este caso se observa un punto de vista limitado del comportamiento de los alumnos, ya que sólo se contempla como una adaptación por parte de los alumnos a las exigencias del centro. Por otra parte no se contemplan otras variables de las causas del comportamiento que vayan más allá de lo que los alumnos quieran o no hacer.

3. ANÁLISIS

Como ya he explicado, lo que plasmaré en estas páginas es una trama que procura reflejar una cierta descripción densa del fenómeno objeto de atención: el pensamiento didáctico. Es decir todos aquellos aspectos que pueden hacer referencia a éste ya sea por presencia o por su ausencia, o por su potencialidad de ser reflejado en lo dicho y hecho por los sujetos entrevistados que desarrollan la docencia o en las observaciones de diversas situaciones (acciones) educativas. Al procurar una descripción densa lo que deseo es generar una trama capaz de representar el análisis de forma tal que muestre lo hecho, lo dicho y la interpretación como una red de significaciones constituyentes del fenómeno, es decir que sea capaz de mostrar, dentro de los posibles límites de las tramas analíticas, la complejidad. En este sentido, si bien desarrollaré esta representación del análisis teniendo en cuenta los ejes antes explicados, no seguiré estrictamente los mismos de forma ordenada sino que irán apareciendo de forma interrelacionada a lo largo de la exposición del análisis; sin embargo ordenaré la

exposición en títulos más o menos equivalentes a los ejes, aunque dentro de los mismos los límites no sean tan claros.

Formación específica para ejercer la docencia y su valoración

Las respuestas a la pregunta acerca de la formación realizada para ejercer la docencia las podemos clasificar en dos tipos. Aquellos que han hecho magisterio y que por tanto no han necesitado otros requisitos; y aquellos otros que mencionan, por un lado, algún tipo de licenciatura o ingeniería (menos uno que menciona una carrera de formación profesional) y, por otro lado, al CAP (en este caso tres profesores no lo habían realizado). Unos pocos mencionan también al doctorado (dos), y algunos se refieren a cursos de diverso tipo.

Sobre la valoración de la formación recibida para desarrollar el trabajo de profesor hay que decir que, en términos generales, ha sido negativa o muy negativa. Sin embargo a los efectos de esta tesis no me interesa que se diga que es buena o mala en sí mismo, sino descubrir en esta valoración aquellos aspectos que hacen referencia a la forma en que dichas propuestas formativas han contribuido o no a desarrollar el pensamiento didáctico.

Para empezar hay que mencionar que la mayoría de los entrevistados reconocen una clara fragmentación entre la formación académica y el CAP; aunque hay que decir que en tres casos esto no sucede. En este sentido se valora positivamente la formación recibida en cuanto a contenidos vinculados a una determinada disciplina, aunque ven negativo el que no se les haya aportado ninguna clave para su adaptación al contexto

escolar, algo reiteradamente reclamado. Sobre esto existe plena coincidencia, en que en ningún caso se han aportado elementos específicos para el trabajo docente. Aquí se refleja con claridad aquella situación, ya cuestionada en páginas anteriores, en la que aparecen fragmentados los conocimientos disciplinares y su enseñanza; la investigación de la docencia (González, 2002).

En función de lo desarrollado en los capítulos anteriores, podemos decir que se cuestiona que sólo aparece el conocimiento como producto socio-histórico, como objetivación, sin contemplación alguna a los procesos de subjetivación del mismo, sin que ese conocimiento pase a formar parte, como construcción, de las estructuras neuronales del sujeto (González, 2001). Ignorando, en cualquier caso, que este es en sí mismo un fenómeno de conocimiento posible, aunque tremendamente negativo en sus efectos, porque siempre propicia un tipo de construcción de estructuras neuronales, sólo que, en este caso, poco tendrá que ver con lo que he denominado pensamiento didáctico.

Por otro lado, si en el caso de la licenciatura se valora positivamente lo que ésta aporta en cuanto a conocimientos académicos, en el caso del CAP sólo dos entrevistados han dicho que fue suficiente (aunque uno de ellos reconoce que no le han enseñando a enseñar). El resto opina que fue negativo, muy negativo o claramente insuficiente. A lo largo de las entrevistas, y no solamente cuando se pregunta por su valoración, aparece explícita o implícitamente un cuestionamiento al valor de este curso para su trabajo docente posterior. En ocasiones esta crítica va más allá de este aspecto y llega incluso a referirse a las concepciones que estos cursos transmiten o a la seriedad que como propuesta formativa tienen; expresiones como “un trámite”, “cero”, “nulo”,

“un paripé”, recogidas en las entrevistas, nos hablan de cómo los entrevistados valoran esta instancia formativa.

Teniendo en cuenta lo que vengo desarrollando en esta tesis, en las experiencias que los entrevistados dicen haber tenido en estos cursos (CAP), veo un serio desprestigio a lo que la formación del pensamiento didáctico es. La falta de rigor y exigencia académica, la no existencia de una evaluación similar en exigencia a la que casi todos los que hacen este curso están acostumbrados por sus carreras; la sensación de que todos lo aprueban, que hagas lo que hagas conseguirás el certificado correspondiente; todas estas percepciones sobre el CAP, devalúan lo que puede ser el pensamiento didáctico. Se refuerza la idea, muchas veces previamente incorporada, de que el componente didáctico no tiene incidencia alguna en su trabajo. Quizá aquí se refuerzan las primeras fragmentaciones profesionales entre una teoría propia del campo didáctico y el trabajo que los profesionales de la educación deberán realizar después, algo que no ocurre en las propuestas formativas de los campos profesionales de los que ellos provienen (al menos en lo que ellos creen). En términos de esta tesis, no se observa en lo recogido en las entrevistas que consideren al CAP como una instancia específica, en cuyo trasfondo debería encontrarse la formación del pensamiento didáctico, tal como se viene explicando a lo largo de estas páginas.

De la misma manera, los que han hecho magisterio cuestionan la relación entre la formación recibida y el trabajo que luego han tenido que desarrollar en las escuelas. Aunque todos ellos, e incluso otros profesores que no han hecho magisterio, aprecian una diferencia entre los que han hecho o no Magisterio. En este sentido coinciden en

señalar que los maestros en general tienen más conocimientos para acercarse a los alumnos e interactuar con ellos.

En cualquiera de los casos se aprecia una clara crítica a una *teoría abstracta*, que muestra a un alumno homogéneo, muy alejado de lo que ellos se encuentran en su práctica cotidiana. En este sentido los profesores valoran muy positivamente todas aquellas aproximaciones a la tarea de enseñar que las propuestas formativas hagan.

Sobre esto quiero comentar un aspecto frecuentemente mencionado desde ciertos sectores académicos; es cierto que la enseñanza no se refiere exclusivamente a las aulas o las escuelas, pero no es menos cierto, algo que parece en ocasiones olvidado por éstos, que la totalidad de la jornada de trabajo de los profesores de educación secundaria obligatoria transcurre en las escuelas y que alrededor del setenta por ciento de este tiempo lo hacen dentro de las aulas procurando enseñar. Por tanto cualquier intento de trascender estos ámbitos en la actualidad debe partir de aquí, en el marco de las interacciones didácticas que se producen en los mismos; al menos mientras no se produzca algún cambio significativo de la sociedad y de la escuela, algo que no es más responsabilidad del profesor que del médico, el académico, o de cualquier persona que viva en la misma.

En el marco de los intereses de mi tesis debo decir que me resulta preocupante que, a partir de las propuestas específicas de formación del profesorado realizadas en el CAP, los profesores construyan concepciones de la educación, la evaluación, la didáctica, el conocimiento, la teoría, la práctica, etc., que son contrarias a lo esperado

desde lo que he denominado el pensamiento didáctico. No debemos olvidar que la mayoría de los que hacen el CAP tienen (o ellos así lo perciben) una sólida formación en un campo disciplinar específico y una visión de ese campo en sí mismo obtenida por medio de su licenciatura o ingeniería. ¿Qué visión específica sobre el campo de la didáctica, y los conocimientos a éste asociados y de la enseñanza en general, se puede formar una persona que hace el CAP? Y ¿cómo se espera, entonces, formar un pensamiento/conocimiento didáctico si éste aparece anticipadamente devaluado en la misma propuesta que debe propiciar su construcción?

Lo que sucede en sus experiencias formativas, aunque no sólo eso, refuerza la idea de que uno aprende sólo en la práctica. Si ni la licenciatura o ingeniería, ni el CAP les han aportado los elementos que ellos necesitan para ser profesores, y aún así deben (y lo hacen) ejercer la docencia, ¿qué lugar o instancia queda como ámbito de formación? Evidentemente la práctica, su quehacer cotidiano. Ellos perciben que, quitando su conocimiento de la materia, todo lo demás vinculado a su trabajo docente lo han tenido que aprender trabajando, por “imperativo de supervivencia” [entrevista nº 2] han tenido que aprender en su lugar de trabajo y siendo profesores. La percepción que tienen sobre estos otros elementos que podríamos enmarcar dentro del pensamiento didáctico, y que en sus experiencias formativas previas a la docencia o bien no se los han dado o bien han estado desajustados, es que, por lo recién explicado, no los han recibido en ninguna instancia formativa y que, en consecuencia, han tenido que construir un “nuevo conocimiento” para su trabajo cotidiano en su propia práctica.

En los cuestionamientos que los profesores realizan a la formación recibida se observa una clara percepción de ciertos elementos que para ellos resultan esenciales para su trabajo cotidiano. Esta percepción nos habla de algunos de los elementos que yo incluí dentro de lo que denominé pensamiento didáctico. Entre los que más aparecen está el de un *saber vinculado a la adaptación de los contenidos al contexto de enseñanza*, algo que como vimos en los capítulos anteriores, hace referencia a la transposición didáctica (Chevalard, 1998), o al conocimiento pedagógico de los contenidos (Shulman, 1987; Bromme, 1988; etc.), o a las didácticas de las disciplinas. Por otro lado, y en clara relación con el anterior, los profesores también exigen a la formación, *conocimientos sobre los alumnos* (mencionado en todas las entrevistas), en concreto de los adolescentes, conocimiento sobre la diversidad, etc.

La percepción de esta necesidad constituye en sí misma una presencia del pensamiento didáctico, aunque nada dice aún sobre su construcción; en cualquier caso constituye una oportunidad para hacerlo, es una vía de entrada muy clara para que a partir de un núcleo de interés, como lo es éste para los profesores, se puedan desarrollar los más diversos aspectos vinculados al mismo.

Por lo dicho en las entrevistas considero que, sin bien las experiencias de formación del profesorado pueden constituir una oportunidad para desarrollar el pensamiento didáctico, también se pueden transformar en un obstáculo para que esto suceda. En este sentido no considero que sea mejor eso que nada, ya que si esta experiencia formativa es inadecuada, puede producir un impacto negativo en cuanto *devaluación de la didáctica* y en cuanto a las concepciones que una experiencia con las

características antes mencionadas puede desarrollar en los futuros profesores. Esto no significa que la responsabilidad sea exclusiva de aquellos que llevan adelante las propuestas formativas previamente definidas en la legislación, la cual ya encierra en sí misma algunas de estas concepciones y condiciona otras formas posibles de realizarlas. Sin embargo, los formadores de formadores, en tanto que en el trasfondo ético-teleológico de su acción formativa está el desarrollo del pensamiento/conocimiento didáctico, deberán tanto ellos como la propuesta hacer presentes al mismo.

Concepciones en torno a la formación docente

Muchas concepciones ya están reflejadas en el apartado anterior y seguirán apareciendo a lo largo del análisis. Sobre esto quiero resaltar un aspecto acerca de la idea generalizada de que se aprende en la práctica. *La práctica* no sólo es mencionada como necesaria porque la formación específica que han recibido nos les ha aportado lo que ellos consideran necesario para su trabajo, sino también porque parece existir la creencia (y para ellos constatación) de que es necesario enfrentarse a la situación de enseñanza para aprender a ser profesor y hasta que esto no sucede no te puedes formar plenamente, no logras construir los conocimientos necesarios para realizar el trabajo educativo. A esta idea subyacen otras ideas: que se aprende a ser profesor mediante la observación de las situaciones de enseñanza y de los profesores (expertos) que las llevan adelante, y que se aprende haciendo, en donde es necesario el hacer y el comprobar su eficacia, algo que desde algunas tramas analíticas se ha denominado ensayo y error.

Estas ideas de los profesores han sido interpretadas, en ocasiones, como negativas, considerando que encierran una concepción simplista del aprendizaje. Sin embargo, por medio de las entrevistas, y también de mi propia práctica, he podido ver que estas ideas aluden siempre a un *aspecto reflexivo*. La observación atenta de lo que acontece en el entorno profesional, como así también el aprender haciendo (que no es sólo ensayo y error) lleva implícita en muchas ocasiones la pregunta, la reflexión, sobre cómo se hacen las cosas, lo que es fuente -o puede serlo- de aprendizajes diversos. En este sentido creo que hay que resaltar positivamente esta búsqueda continua sobre las mejores formas de hacer las cosas dentro del contexto profesional de los docentes. Es cierto, y esto también se observa, que muchas veces pueden faltar claves (conocimientos) para interpretar o, sobre todo, para poner nombre a determinados fenómenos; algo que un conocimiento objetivado, públicamente contrastado, adecuadamente incorporado al conocimiento/pensamiento didáctico (conocimiento subjetivado) podría aportar. Pero para que eso sea así son necesarios procesos formativos que sean capaces de desarrollarlo.

Otro concepto interesante que subyace en lo anterior, pero que además fue explícitamente mencionado, es el de *autoaprendizaje*, el cual, de alguna manera, aparece en todos los entrevistados. Éste aparece como necesidad de completar una formación que sólo culmina en la acción educativa; como inquietud por mejorar, como desarrollo personal o como investigación de la propia práctica.

Existe también otra idea, en algunos casos presente, de que “profesor se nace, no se hace”. Se habla de cierta predisposición o de ciertas cualidades que en algunos casos

son -o pareciera- naturales o hereditarias. Sobre esto creo que hay que cuestionar lo que esta idea encierra en cuanto a imposibilidad de formación, ya que si hablamos de cualidades que son naturales y los procesos de socialización no entran en su formación, entonces, desde ese punto de vista no hay nada que hacer. Sin embargo, esta idea también encierra un aspecto interesante que se refiere a cualidades que la persona tiene que tener para ser profesor. En este sentido, la persona, a la hora de enseñar, funcionaría como un todo donde se integran todas las cualidades del ser docente; aspecto que le da unidad a las más diversas características del profesor y su contexto profesional.

Propuestas sobre formación docente

Dicho lo anterior hay que mencionar las diversas sugerencias que los entrevistados han realizado sobre *cómo debería ser su formación inicial* para ser profesor. En este sentido ha habido plena coincidencia en que el modelo actual que fragmenta el conocimiento disciplinar, ofrecido por la licenciatura, y el conocimiento sobre la enseñanza, en teoría ofrecido por el CAP, no es adecuado. En este sentido algunos profesores proponen que ambos aspectos se integren en la carrera, a modo de especialidad, por ejemplo. También están los profesores que se refieren al CAP como ámbito para la formación del profesorado, pero destacando siempre que no como se da en la actualidad; mencionan que debe ser más serio, más intenso, y de más duración.

En casi todos los casos se propone *más equilibrio* en cuanto al tiempo dedicado en la formación a estos componentes. Si bien todos los profesores ven necesario el *conocimiento de la materia que van a enseñar*, no menos necesario (incluso más, para muchos profesores) lo es *el conocimiento sobre la enseñanza*. Se insiste en que una cosa

es saber una disciplina y otra muy distinta es saber enseñarla en un contexto determinado. Si embargo, no se menciona una concepción en la que ambos, formando parte de las estructuras de conocimiento del profesor, sean ya, una y la misma cosa.

Dentro de las propuestas que hacen sobre la formación necesaria para ser profesor aparecen con insistencia, en todos los casos, *las prácticas*, destacando en algunos casos el papel del profesor tutor. Ya he explicado por qué considero que otorgan este valor, sólo quiero resaltar, contra aquellas opiniones simplistas sobre esto, que los profesores observan que si el conocimiento que ellos poseen -y deben enseñar- no logra insertarse, hacerse presente en el contexto de la escuela, en los alumnos, no pueden llevar adelante su trabajo. Considero que esta idea lleva implícita una concepción del conocimiento unida a las acciones, a las formas de hacer y, evidentemente, al sujeto que enseña y que aprende. No es una visión simplista, como muchas veces se dice, de la práctica; no es un mero hacer, siempre se sustenta en algún conocimiento del profesor.

Contenidos necesarios para el trabajo del profesor y que deberían estar presentes en la formación inicial del mismo

Cuando digo que no es una visión simplista la que los docentes tienen sobre el lugar de la práctica en la formación docente, lo hago también por aquellos elementos que ellos mencionan como necesarios para su trabajo y que debieran estar, de alguna manera, presentes en su formación como tales. Quizá lo dicho en este sentido nos hable claramente de los aspectos del pensamiento/conocimiento didáctico presentes en los profesores. Esta presencia nos indica que, al menos, estos aspectos son reconocidos por

los profesores como existencia o necesidad. Los *conocimientos que han mencionado* son los siguientes:

Todos mencionan el *conocimiento sobre la materia* que se enseña, sin embargo, de la misma manera, casi todos coinciden en que el peso de éstos en la formación docente debería ser similar a otros conocimientos en general ausentes en la misma. Por otro lado también se menciona que de nada o poco sirve tener muchos conocimientos disciplinares si luego no se sabe *transmitirlos*, con lo que aparece un nuevo conocimiento reclamado, al que han denominado *saber enseñar o conocimiento didáctico de la materia*. Este es el aspecto más mencionado, creo que se lo identifica claramente como su función específica, aquí se encontraría su identidad profesional, sobre lo que ellos se quejan por no haber sido formados. De todos modos, este saber enseñar es entendido de formas distintas, algo que explicaré más adelante.

Estrechamente relacionado con lo anterior, pero mencionado específicamente por casi todos los entrevistados, está la necesidad que manifiestan de un *conocimiento sobre los alumnos*, algunos haciendo referencia específicamente a la adolescencia. A este conocimiento lo asocian, muy especialmente, con la *atención a la diversidad*; aquí se ha puesto el acento de las exigencias formativas. Y en menor medida en el conocimiento del *entorno*, del *aula* o en *resolución de conflictos*.

Este reconocimiento es importante desde el punto de vista de la formación del pensamiento didáctico, ya que el haber puesto el acento en este aspecto, es decir en la *adecuación de la enseñanza a las características de los alumnos*, aunque no aparezca

conceptualizado desde el punto de vista de las tramas teóricas, sí aparece claramente identificado. Hablamos en parte del concepto de transposición didáctica, sin embargo, lo que aquí aparece reflejado es más complejo que esta idea, aunque no aparezca conceptualmente desarrollada. Aquí aparece el concepto antes mencionado en tanto los profesores reconocen, por haberlo vivenciado y experimentado, la diferencia entre el conocimiento que han aprendido en la universidad (supuestamente académico) y el que deben poner a disposición del alumno (conocimiento transformado), aquí se queda el concepto de transposición. Pero los profesores agregan más aspectos, ya que para ellos no se trata sólo de una transformación del conocimiento académico, que ven claro, sino también de otros aspectos que interactúan con este conocimiento, las características del sujeto que aprende.

Sin embargo quiero mencionar que, sobre estos aspectos, los registros obtenidos a partir de mi *observación* aportan *otros datos*. En lo dicho y lo hecho registrado aparece con frecuencia otra preocupación, aparentemente más importante que la mencionada anteriormente, la del *comportamiento de los alumnos*. Éste es el reflejo de las interacciones entre las características del contexto escolar: clima del aula y del centro, y también del clima social; del estilo del profesor, sus características personales y su forma de enseñar; de las oportunidades de participar en actividades de aprendizaje; y también de las características del alumno (culturales, psicológicas, familiares...). En este sentido la comprensión del comportamiento del alumno se suele apreciar desde un *punto de vista limitado*, donde no se contemplan todos los aspectos de dicha interacción.

Sobre esto hablaré en el apartado siguiente, pero se observa que existe una clara *conciencia sobre la diversidad*, está asumida y aceptada (incluso a veces valorada) pero resulta aún difícil darle cabida dentro de las acciones educativas cotidianas. Ciertamente es que las condiciones existentes definidas desde la administración dan lugar, muchas veces, a situaciones contradictorias y difíciles de enmarcar en acciones educativas en estas circunstancias. Ciertamente también es, que aspectos sociales sobre la diversidad (concepciones, desigualdades, conflictos diversos, etc.) se introducen en la escuela y ésta, como puede, debe enfrentarse a ellos. Pero también es cierto que faltan claves (conocimientos) para comprender estas situaciones y poder generar acciones educativas.

Otro aspecto que hay que mencionar es que cuando se pregunta por los conocimientos o características que debe tener un profesor o en las que se debe formar, aparece la idea de la *vocación*, sobre todo como un rasgo o una condición para ser docente, aunque no se aprecia que ésta pueda ser formada, sino más bien como una predisposición natural de la persona. Lo que quiero destacar de esta idea es que los profesores que la mencionan la asocian al “gusto” o a las “ganas” de enseñar. Para estos profesores existe una clara diferencia entre un profesor que lo es por haberlo elegido o los es por no haber podido “tener éxito” en su campo profesional. Ven que en la enseñanza acaban muchos que han fracasado en este sentido, y que muchas veces no tienen interés alguno por la misma, trasladando su frustración a su tarea docente.

Por tanto, con este término, al margen de otras posibles interpretaciones, se fija un cierto deber ser del docente. Podría decirse que éste puede estar presente en cualquier otra profesión, sin embargo, considero que a este rasgo se le da esta

importancia por el impacto que los profesores creen que la enseñanza tiene o puede tener en las personas. Este reconocimiento es importante en cuanto se aprecia que la acción educativa trasciende el aquí y ahora de éstas.

Antes de finalizar este apartado debo decir que también (aunque no ha sido la tónica habitual) se han mencionado conocimientos necesarios relacionados con determinadas disciplinas, sin discriminar aspectos específicos de las mismas; en este sentido han solicitado conocimientos de psicología, sociología y pedagogía.

Otras concepciones que aparecen reflejadas en lo dicho o hecho

Cuando hablan de *conocimientos* hacen una clara distinción entre aquellos a los que llaman *teóricos* y los que llaman *prácticos*. En este sentido resulta curiosa la forma de considerar al conocimiento mencionada en el apartado anterior, es decir la diferencia que han hecho entre conocimientos específicos (concretos) por un lado, como no pertenecientes a ningún campo académico o disciplinar concreto, y la mención posterior de conocimientos vinculados a algún campo disciplinar. Es como si para ellos gran parte de los conocimientos necesarios para la docencia no pudieran ser encasillados en una disciplina concreta o únicamente en una. Pero también porque creen que los mismos no pueden ser aprendidos, como se dijo, exclusivamente desde el saber de una disciplina; consideran que se aprende en la propia experiencia docente.

En este sentido la *teoría aparece devaluada* y casi innecesaria para el trabajo docente, sin embargo lo que creo que se está cuestionando no es la validez o necesidad de un conocimiento externo, socialmente producido, esto se ve en el apartado anterior

cuando mencionan aspectos sobre los cuales sí pueden ser formados. Lo que se cuestiona con dureza es un tipo de conocimiento que no les ha sido útil para interactuar con lo que se encuentran en su trabajo cotidiano (Young, 1993).

Por otra parte el *conocimiento práctico*, es para ellos, aquel que han ido generando a través de su experiencia docente y el que necesitan en su día a día; este sería un conocimiento con sentido, algo que no han encontrado en las tramas analíticas (teorías) que han recibido en su formación. De todos modos, al menos en los registros generados a partir de las observaciones, se observa que no es posible generar conocimiento práctico tan fácilmente. En determinadas circunstancias ellos demuestran la necesidad de un conocimiento externo (objetivado) porque reconocen que el que poseen es insuficiente o inadecuado para hacer frente a determinadas situaciones. También se observa en estos registros la dificultad para trascender, en ocasiones, el hecho inmediato que se analiza, quedándose en algún rasgo concreto del mismo. En este sentido si bien pareciera que se aprecia más el conocimiento que surge de su propia práctica, también se reclama de alguna manera un conocimiento socialmente construido que sea capaz de interactuar con sus necesidades. Esta es una vía clara para la formación del pensamiento didáctico, es decir un conocimiento capaz de articular lo general con lo particular, las circunstancias inmediatas del sujeto y la necesidad de trascenderlas.

Otra *concepción* que aparece con frecuencia explícita o implícitamente mencionada es la *de enseñanza*. Casi todos mencionan que enseñar es saber transmitir o comunicar, y el sentido que casi todos ellos le dan a estas palabras hace referencia a saber adaptar el contenido a los alumnos, adecuarse al nivel del otro...poner el

contenido a disposición para ser aprendido. Como se observa no es una idea simplista de lo que es enseñar, como algunos análisis a veces parecen mostrar; al menos en su concepción de enseñanza está presente el complejo proceso de transformar el conocimiento que se debe enseñar para que éste pueda ser aprendido por unos determinados alumnos concretos.

Sin embargo también tengo que mencionar, como lo he hecho en otros casos, que en los registros de observación, en situaciones de análisis de la enseñanza y el aprendizaje realizado, este tema que aparece claramente mencionado en las entrevistas no vuelva aparecer. Está claro que esta diferencia debería dar lugar a una indagación más profunda si se quisieran sacar conclusiones, pero lo cierto es que, en las instancias institucionalmente definidas para analizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, los aspectos que aparecen con frecuencia -al menos en mis registros- no se refieren al conocimiento y a su proceso de transformación o adecuación, tampoco a las características de la transmisión o comunicación de los contenidos, sino casi siempre a los rasgos de los alumnos. En lo observado, el análisis del aprendizaje no se ubica en relación a la enseñanza, es decir a las acciones generadas para que, como se dice en las entrevistas, el contenido se adapte a las características de los alumnos para que éstos estén disponibles para ser aprendidos, quedándose prácticamente en un único aspecto, el alumno, y sobre todo su actitud o comportamiento.

En este sentido la *disciplina o el comportamiento* son aspectos frecuentemente mencionados en las entrevistas y los que más aparecen en los registros de observación; otra vez pareciera que existe cierta diferencia entre las entrevistas y los registros. En los

registros, el tema de la disciplina o el comportamiento, aparece al menos con tres sentidos.

Uno que se refiere al clima del aula entendido como condiciones para desarrollar la acción educativa, éste sentido se puede asociar al pensamiento didáctico como variables contextuales necesarias para generar las acciones educativas, como condición para que el conocimiento que la acción docente quiere hacer presente lo haga realmente; aquí está claro que la disciplina no es vista exclusivamente como algo individual ni únicamente como comportamiento.

Otro sentido que se le da a este concepto va asociado a *respeto al profesor*, el cual aparece a su vez en dos acepciones: como una forma de ver a la “autoridad formal del profesor” (“yo soy el profesor y tú el alumno”); y también en un sentido de valoración y consideración a lo que el profesor puede aportar a los alumnos.

Finalmente, y este es el aspecto que más aparece en las observaciones, la disciplina se refiere al comportamiento de los alumnos en el marco de las normas establecidas; lo que predomina en esta visión es la idea de que ésta, la disciplina, es algo exclusivo del alumno, quien debe adaptarse a un determinado contexto. Sobre esto último quiero mencionar dos aspectos; está claro que la convivencia en un contexto de interacciones complejas se basa (o debería) en lo que quisiera dar el nombre de un consenso ético; aquí el problema radica en que no se ve como un consenso sino como una imposición que se debe acatar. Pero por otro lado, también es cierto que existen visiones diferentes sobre el ser y el estar en un centro y en una clase, las cuales entran

en conflicto, siendo éste, el conflicto, visto sólo como expresión del comportamiento de los alumnos.

Otra idea subyacente tanto en las entrevistas como en lo observado se refiere a las *funciones de la enseñanza secundaria obligatoria*, existiendo una fuerte contradicción entre ambas instancias de acceso a lo dicho y lo hecho por los profesores. Mientras en las entrevistas aparece una función de la educación más vinculada al desarrollo global de la persona y como una necesidad social; en las observaciones aparece exclusivamente unido al sujeto que aprende y fundamentalmente a su voluntad de aprender. En este sentido mientras lo dicho en las entrevistas parece apuntar más hacia una visión comprehensiva, en lo observado se aprecia una visión más unida a las características del sujeto que debe o no estar escolarizado. En cualquier caso pareciera que se aprecia el valor de la educación desde lo que ésta puede aportar a un individuo, pero no desde el punto de vista de lo que aporta o puede aportar a la sociedad, es decir que sus funciones quedan más vinculadas al aprendizaje de determinadas materias -u otros aspectos- que debe realizar un sujeto considerado individualmente, que a otras funciones asociadas a su participación como miembro de una sociedad.

Otra idea frecuentemente presente, como ya comenté, es la de *diversidad*. Ésta aparece mencionada como aspecto a tener en cuenta en la adecuación de los contenidos a ser enseñados y que por tanto se considera que debe ser parte importante de la formación del profesorado. En este sentido se puede decir que coincide con las conclusiones de la investigación realizada por García y Moreno (2002) en que el profesorado no aprecia de forma negativa la diversidad. Sin embargo, sobre todo en los

registros de observación, ésta aparece frecuentemente asociada a problemas diversos. Entonces, si bien la diversidad no se aprecia como algo negativo, ciertos aspectos de la diversidad actual sí se ven de esta manera. Lo que puede resultar realmente positivo, enriquecedor, es la posibilidad de interactuar con los diversos elementos culturales incorporados en las estructuras de conocimiento de los sujetos, y en sus formas de vida, de tal forma que, cada uno de los que participa de esta interacción, pueda incorporar dichos elementos, de alguna manera, a sus propias estructuras neuronales; algo que no resulta nada sencillo. Por tanto, considero que cuando se habla de diversidad se debe aclarar en primer lugar a qué se hace referencia, ya que ésta no es ni buena ni mala, depende a lo que ésta se refiera, y a cómo la misma se haga presente en un determinado contexto educativo normativamente definido.

En primer lugar diversidad hace referencia a cualquier rasgo de la persona o la cultura, y siempre ha existido; pero ciertos aspectos de la misma, en la educación secundaria obligatoria, son realmente nuevos: en este sentido los profesores ven con mayor dificultad la diversidad que se refiere al grado de motivación del alumnado, al desfase curricular o a los años de escolarización de éstos, y a las pautas de comportamiento que traen incorporadas desde la casa o el entorno. Y aquí hace falta un análisis complejo, es decir, que sea capaz de reflejar la diversidad en todos los sentidos posibles.

Los profesores observan, en los aspectos recién mencionados, una situación problemática por ejemplo cuando: el alumno no tiene ningún interés por estudiar y están incorporados al sistema por obligación y no porque ellos quieran, este es un asunto

complejo que se asocia a diversos factores que no voy a analizar aquí; lo cierto es que al profesorado no le resulta fácil integrar a estos alumnos en sus propuestas de enseñanza. También cuando tienen en su clase, por ejemplo en tercero de la ESO, a un alumno que no ha estado nunca escolarizado y no sabe el idioma, aquí incluso aquellos dispuestos a trabajar con adaptaciones curriculares, ven mucha dificultad. En este caso concreto, más allá de la buena voluntad, existen dificultades importantes para que este alumno se integre a las expectativas prescritas normativamente, a las que un profesor tiene que responder por exigencia administrativa.

En este marco prescriptivo resulta sumamente complicado que un alumno que no ha estado escolarizado nunca se incorpore en un grupo de alumnos que deben cumplir con estas prescripciones, y no es posible que en dos cursos académicos un alumno que no ha estado escolarizado nunca logre cumplir con las mismas, situación que el mismo alumno percibe y a su vez influye en su forma de estar en la clase y en el centro.

Finalmente, el otro aspecto de la diversidad que se observa como problemático es el de no tener incorporadas las pautas de comportamiento esperadas. Aquí lo que existen son concepciones diferentes y también oportunidades diferentes; por ejemplo chicos que pasan de no estar escolarizados (de trabajar en el campo, por ejemplo) a una ciudad y a un centro educativo y un aula en el que tienen que estar seis horas al día. El poder lograr eso, es difícil en sí mismo. No es objeto de esta tesis pero está claro que hace falta un conocimiento sobre este tema no fragmentado.

Hay que aclarar que el hecho de que los docentes vean estos problemas no quiere decir, en la mayoría de los casos, que rechacen la diversidad de culturas o de lenguas o personales. En principio constituye un reconocimiento a un hecho provocado a partir de la interacción de diversos aspectos que hay que contemplar globalmente para poder interpretar y actuar en estas situaciones. Y en cualquier caso creo que hay que propiciar lo que comenté anteriormente, las posibilidades reales de interacción entre sujetos diversos a partir de las cuales todos ellos puedan enriquecerse de las características de los demás.

El sentido de la enseñanza

Otra forma de acceder al pensamiento didáctico en el sentido definido en esta tesis, es conociendo las concepciones en torno al *sentido* que la *enseñanza en general* y de su *materia* en particular, tiene o puede tener para los alumnos. En parte me he referido a este aspecto al hablar de las ideas sobre la educación secundaria obligatoria, pero en ese caso estas ideas subyacen a otras.

Este aspecto, las ideas en torno al sentido de la enseñanza, ha sido explícitamente preguntado. En este sentido, tanto pensando en su materia en particular como en la educación en general, los profesores creen que el sentido está en: a) una parte importante se refieren a comprender el mundo actual; b) también se refieren al desarrollo de procesos cognitivos (razonar, pensar...); y c) aparecen varios sentidos más o menos mencionados: educar en valores, formación integral de la persona, formar ciudadanos, etc. En cualquier caso no son sentidos excluyentes.

Es curioso, y la vez interesante, que el sentido se ubica en general más allá de una materia específica, como si realmente apuntasen a lo que he denominado trasfondo ético-teleológico de la acción educativa. Sin embargo, una vez más, esto no se constata en los registros de observación, en éstos lo que aparece más valorado, y por tanto yo ubico en el sentido de la acción cotidiana de los docentes, es el comportamiento y la actitud del alumno en su materia y el rendimiento de éstos en las mismas, como ya he mencionado antes. Por tanto considero importante esta apreciación del profesorado en cuanto al sentido más trascendente y global de la enseñanza; sin embargo se podría decir que faltan conocimientos que permitan al docente unir estos sentidos a las formas de hacer cotidianas vinculadas a sus respectivas asignaturas.

Conclusiones del análisis

Antes que nada debo decir que los dos rasgos tenidos en cuenta para conformar la muestra: antigüedad docente y materia que enseñan, no han aportado diferencias sustanciales que deban ser señaladas, al menos en función de las pretensiones de esta aproximación al campo.

Hecha esta aclaración, y ahora sí a modo de conclusión, quiero destacar la presencia, aunque en algunos casos sólo lo sea por su reconocimiento, de diversos aspectos del pensamiento didáctico que he desarrollado en los capítulos anteriores. Esto no significa que éste haya sido totalmente desarrollado, pero sí que, en aquellos profesores preocupados por su trabajo, éste se hace presente de alguna manera, en algunos casos como expresión de una necesidad. Este reconocimiento constituye también una oportunidad en sí misma para que éste se transforme en el trasfondo ético-

teleológico de la acción formativa ya que, en muchos casos, algunos de los aspectos del pensamiento didáctico sólo aparecen mencionados o como necesidad, pero no reflejados en su trabajo cotidiano. En cualquier caso, en la práctica actual de los profesores, en muchos casos a pesar de la formación específica que han recibido, han desarrollado el pensamiento didáctico en mayor o menor medida, a través de procesos reflexivos y la búsqueda continua de una mejora de su trabajo, aunque no siempre en todo el significado dado en esta tesis.

En este sentido quiero destacar la presencia de la reflexión en la práctica docente. Ésta se transforma en una forma de conocer e interactuar con las diversas situaciones vinculadas a su trabajo cotidiano. Está presente en tanto son capaces de detectar problemas o desajustes entre sus expectativas o lo que viene prescrito y lo que realmente sucede; en esto es posible detectar que existe una actitud evaluadora de su práctica. De la misma manera se analizan las causas de estos problemas y desajustes; también se buscan alternativas a las formas de hacer. Aunque en general se reflexiona sobre aspectos externos y muchas veces el docente no queda incluido en la misma, algo que limita notablemente la práctica reflexiva.

También quiero destacar que el profesorado deposita una parte de su *hacerse docente* en la formación, pero ven que ésta es insuficiente para este cometido, al menos como está concebida; razón por la cual, otra parte la deposita en la misma práctica profesional y otra en ciertas cualidades personales. Es cierto que aparece un claro cuestionamiento a las propuestas formativas por las cuales han transitado, pero también es cierto que reconocen la necesidad de algunos conocimientos que pueden ser

aportados por la formación. Sin embargo, no cualquier formación resulta válida para éstos, sino aquella que es capaz de articular lo general de la teoría con lo singular de las situaciones con las que ellos deben enfrentarse cotidianamente. En cuanto a la formación, pueden transformarse en un obstáculo sus ideas en torno a las cualidades personales vistas como naturales, y también sus propias experiencias formativas descontextualizadas.

En cualquier caso, considero que los futuros profesores valorarían muy positivamente una propuesta formativa orientada a la construcción del pensamiento/conocimiento didáctico tal como ha sido concebido en esta tesis.

CONCLUSIÓN Y APROXIMACIÓN A UNAS PROPUESTAS

Todo lo que he escrito son reflexiones, críticas en algunos casos, más prácticas en otros, insertas en diversas tradiciones de pensadores y pensamientos. En este sentido no he pretendido que lo escrito por mí sea una obra completamente original, no puedo decir que lo sea. En cualquier caso siempre es así, no puede ser de otra manera; en los flujos de ideas que circulan en los productos culturales, en las huellas que la razón ejercida por sujetos concretos ha ido dejando, haciendo un rastreo de las mismas, he llegado a los lugares más insospechados, y lo aparentemente novedoso u original, ya lo ha sido muchos años, décadas -siglos incluso-, antes. Entonces, en estas aparentemente nuevas ideas, siguen presentes aquellas otras que también lo han sido, que siguen circulando e integrándose.

Y no es que hablemos de copias, sino de continuas recreaciones, uso permanente de la razón que ha trascendido al sujeto, objetivándose como conocimiento social e históricamente construido y que ha sido, posteriormente, nuevamente apropiado (subjetivado) por otro sujeto, dándole ahora una nueva existencia recreada. Esto hace que hablemos de un dialéctico proceso de objetivación y subjetivación del conocimiento, continuamente presente a lo largo de toda la tesis, en donde lo pasado queda contenido y renovado, aquellos otros que nos anteceden y nos han aportado ideas que ahora seguimos empleando, recreándolas continuamente. Y en esta recreación se encuentra el posible y por lo general pequeño aporte que podemos hacer, ahora ya como sujetos que nos incorporamos a este círculo de pensamientos actuales, pero muchos ya iniciados hace tiempo; en donde intentamos con dicha participación aportar aquello que resulta del encuentro de estos conocimientos objetivados y los procesos de subjetivación

de los mismos, de su ubicación en un marco de experiencia y de intenciones que le darán alguna singularidad. En esta conclusión intentaré mostrar cuál considero que ha podido ser mi pequeño aporte.

He orientado esta tesis a la explicación sobre qué es y cómo se construye el *pensamiento didáctico de los profesores de educación secundaria obligatoria*, aquel que permite llevar adelante la tarea docente, aquella que propicia que los sujetos incorporen el universo de productos culturales existentes, para poder ser así continuos recreadores del mismo. Por esta razón he puesto a la construcción del pensamiento didáctico como trasfondo ético-teleológico de la acción formativa en tanto y en cuanto trabajé bajo el supuesto, más o menos explicitado en distintos momentos, de que éste da sentido, unidad y especificidad a las acciones educativas que los profesores de educación secundaria desarrollan cotidianamente.

El *trasfondo ético-teleológico* de la acción educativa, explicado en el capítulo I y presente a lo largo de toda la tesis, constituye un aspecto esencial de las mismas, tanto de las que se realizan en el contexto formativo de los futuros profesores como de aquellas que tienen lugar en los institutos de educación secundaria. Toda acción educativa es portadora de intenciones (propósitos) que se hacen presentes e influyen de alguna manera en el curso de las mismas, y suponen siempre un *deber ser*, una *forma de estar en el mundo*. Por eso, ambos términos aparecen siempre unidos, porque no existe acción educativa que no se enmarque en algún tipo de propósito o intención que la condicione o la oriente, y que a su vez supongan formas de ser y de estar en el mundo, en la vida.

De esta forma, *el sentido de la acción educativa* que los formadores realizan con los futuros profesores de educación secundaria, se hace parte de éstos en el pensamiento didáctico en tanto éste se construye a partir de la misma. El pensamiento didáctico, entonces, aparece como una *síntesis (organismo)-pensamiento/conocimiento/acción-(existencia)*, que permite a los profesores *interpretar y operar* en el contexto de la acción educativa y darle un sentido a ésta más allá de una materia específica. Constituye la esencia del ser docente, la expresión de una racionalidad educada en este sentido, que supone una forma de aproximarse al fenómeno educativo que le da identidad y especificidad a una tarea singular y compleja, la de enseñar; y que hace posible hablar de la *enseñanza como la tarea común* que todos los profesores de educación secundaria realizan, más allá de las materias aisladas.

Esta forma de concebir el pensamiento didáctico, esta forma de ser y estar ante un fenómeno, en este caso una práctica social: la práctica educativa, me ha exigido desarrollar la tesis en tres partes: los primeros tres capítulos de fundamento teórico, en donde procuré construir las bases para comprender todo lo referente al pensamiento didáctico; el cuarto capítulo como propuesta de construcción del mismo y el quinto como una especie de búsqueda de éste en las prácticas de enseñanza actuales, de indicios de su existencia y de posibles puntos de acceso a su construcción.

Asimismo me he tenido que valer de *dos fenómenos educativos* con identidades singulares, pero necesitados el uno del otro. Me estoy refiriendo a que simultáneamente he tenido que hacer referencia a los dos tipos de acción educativa: aquella que realizan

los formadores de futuros profesores y la que realizan los profesores de educación secundaria. En mi concepción de pensamiento didáctico no lo podía haber hecho de otra manera, ya que si bien la acción formativa debe trascender los contextos actuales donde se desarrolla la enseñanza, estos contextos y la acción educativa que en ellos tendrá lugar deben ser referentes claros y explícitos de la acción formativa. Esto se ha visto a lo largo de la tesis en tres sentidos muy relacionados entre sí:

a) En primer lugar, relacionado con la coherencia entre las características de la acción formativa y aquellas características que se espera que las acciones educativas de los profesores de secundaria tengan. En este caso, si la intención es construir el pensamiento didáctico, éste y sus rasgos deben estar presentes en la acción formativa y para ello debe ser parte de las características de los formadores.

b) Otro de los sentidos, aunque tiene que ver con la presencia del pensamiento didáctico de los formadores mencionado en el punto anterior, es el de la relación que se establece entre la acción, el conocimiento, los sujetos y el trasfondo ético-teleológico de la acción formativa. Esta relación debe, a la vez, constituir una oportunidad para construir el pensamiento didáctico y ser un reflejo del mismo.

c) Finalmente he querido también referirme a la necesaria *experiencia* del formador vinculada a la práctica sobre la que enseña. Ésta es una práctica singular, es decir que no es la práctica universitaria, se ubica en unas coordenadas específicas. En un adecuado uso de la razón, el hecho de haber sido parte, responsable de acciones educativas en este contexto, genera conocimientos singulares, los cuales es importante poseer para ser un buen formador de profesores.

Esta idea del *vínculo entre los dos tipos de acción educativa* se asocia a la *concepción de conocimiento y de racionalidad* que he desarrollado a lo largo del capítulo dos y uno respectivamente. Con respecto a la concepción de *conocimiento*, he procurado ir más allá del debate sobre la relación entre la teoría y la práctica, muchas veces mal planteado; he intentado generar una visión no fragmentada del tema, ubicando dicha unidad en relación al *pensamiento didáctico*, en donde hablamos de un conocimiento *apropiado por parte del sujeto* (subjetivado).

En busca de claridad, he diferenciado a este conocimiento subjetivado de aquellos otros conocimientos, vistos como construcción socio-histórica, haciendo referencia, especialmente, a la teoría, la ciencia (conocimiento objetivado). Entonces he hablado, de forma genérica, de las tramas analíticas, de cómo éstas representen los fenómenos o la realidad, y de cómo, a su vez, pueden ser puestas a disposición de los sujetos por medio de la acción educativa en donde aparecen unidos conocimiento y fenómeno de conocimiento. Cuando hablo de pensamiento didáctico, entonces, no descarto a los otros conocimientos objetivados, sino que se encuentran incorporados al sujeto, se *integran en sus estructuras neuronales* (González, 2001 y 2005); pero aportando a la razón las posibilidades de desplegarse en un escenario de complejidad y singularidad como lo es el de la acción educativa.

En este sentido, he sostenido, que el conocimiento teórico nutre al pensamiento didáctico sólo en tanto se integra a su estructura; es decir, en la medida en que los conocimientos socialmente contruidos (objetivados) son incorporados a la estructura cognitiva del sujeto, si no lo hace poco o nada podrá aportar a la tarea docente. En la

medida en que es subjetivado por parte de los profesores e incorporado a la estructura del pensamiento didáctico, se integra en un marco de significatividad asociado a la enseñanza. Significatividad que no se encuentra exclusivamente en el conocimiento teórico, éste, en interacción con las situaciones singulares que los profesores generan o vivencian (mediante la reflexión asociada a la acción), aporta un nuevo conocimiento, un conocimiento que proviene de esta interacción que une (organismo)-pensamiento/conocimientos/acción-(existencia) en contextos singulares y con sujetos diversos y particulares. Por eso, cuando digo que el formador debe tener experiencia en la práctica educativa singular para la que forma, lo hago porque entiendo que la misma aporta conocimientos y que éstos no pueden quedar totalmente atrapados en las tramas analíticas propias de la teoría. La misma acción promovida por el pensamiento didáctico constituye una oportunidad de análisis, reflexión y contraste, tanto del conocimiento teórico como de otros conocimientos.

En cuanto a la *racionalidad* he procurado ubicarla en el centro del pensamiento didáctico, como su posibilidad y su despliegue; en donde, como vemos, no pueden ser vistos como dos cosas diferentes. El ejercicio de la razón permite el pensamiento didáctico, la forma en que esto suceda se reflejará en los rasgos que la acción educativa adquiera. En este sentido he hablado también de la *racionalidad de la acción* para referirme a los rasgos que la misma adquiere en función de las razones ejercidas, desplegadas por los sujetos que en ella intervienen y de razones previamente desplegadas (históricas), cuyos efectos se han consolidado como formas de vida que constituyen un marco para las razones de los sujetos que en la acción participan.

Dentro de este tema incluí el de las concepciones técnica, hermenéutica y crítica, y que frecuentemente reciben el nombre de racionalidad. He analizado estos planteamientos destacando aspectos positivos y negativos, pero fundamentalmente he cuestionado la visión fragmentada que, tomados individualmente, aportan cada una de ellas para la acción educativa. He insistido en la necesidad de una racionalidad integradora y a la vez superadora de éstas, la cual potenciaría al pensamiento didáctico; el cual se ubica en una necesaria conexión entre formas de hacer y de saber, entre lo singular y lo particular, y su necesaria trascendencia.

Cualquier conocimiento, mientras sólo constituya una objetivación, permanecerá disponible sólo como posibilidad; en tanto no logre ser apropiado por los sujetos, es decir ser subjetivado, y ser parte de los rasgos de las acciones, no impactará en el mundo de la vida. Y este hacerse parte de las acciones, del fenómeno de conocimiento, que es en sí mismo conocimiento, para que sea construido, apropiado, subjetivado por los sujetos, requiere la necesaria presencia de la interpretación, la crítica y la técnica, en la acción educativa, unificados gracias al pensamiento didáctico y puesto en escena por éste.

Esta forma de concebir al conocimiento, integrado (subjetivado) en el pensamiento didáctico, se complementa con la *concepción de acción* introducida en el capítulo uno, cerrando así la unidad, explícita e implícitamente proclamada y defendida a lo largo de toda la tesis, de: (organismo)-pensamiento/conocimiento/acción-(existencia), sujetos y contextos. El pensamiento didáctico, encierra (es) en sí mismo esta unidad, o bien porque se hace presente en la acción, opera en ella; o bien porque

hace referencia a ella, la hace presente como representación construida a partir de haber sido parte de la misma y de los diversos conocimientos que han logrado ser parte de ella y del sujeto. El pensamiento didáctico presente en la acción, permite ser interpretativo, crítico y técnico, en la complejidad de la acción educativa, y da sentido a la acción, más allá del momento concreto, ya que en ella están presentes los antes y después que ella, de alguna manera, contiene. El *sentido de la acción educativa* se asocia al momento en que la misma se desarrolla, pero se encuentra además más allá de éste, unido siempre a los antes y después contenidos también, de alguna manera, en ese momento, y en otras acciones simultáneas.

He insistido reiteradamente en el *sentido de la acción educativa* como algo que está más allá de cada materia vista individualmente, aunque en su desarrollo particularizado éste debe estar presente; ubicando dicho sentido en *la comprensión del mundo de la vida, de un mundo que comparto con otros*. Con el sentido me he referido a la significatividad que para mí y para otros tiene una idea, una cosa o un hecho, pero fundamentalmente todos ellos integrados en un sujeto que vive en un mundo que comparte con otros; por tanto no he hecho referencia exclusivamente a un sentido particular e inmediato, sino trascendente y global. También he dicho que el trasfondo ético-teleológico tiene que ver con la construcción de este sentido. Con ello no he querido dar la idea de que éste ya existiese de antemano, de que el sentido de la vida pudiese ser definido antes de que la vida pudiera vivirse; sino que he entendido al sentido como algo que cada sujeto deberá encontrar, y el trasfondo se refiere a que la acción educativa contribuye a esta búsqueda, teniendo en cuenta que el sentido de una

vida particular sólo puede alcanzarse en interacción con otras personas y que por lo tanto debe estar presente el análisis de las posibles *consecuencias de mi hacer*.

Haber insistido en el sentido como trasfondo ético-teleológico de la acción educativa fue insistir en la necesidad de que el sujeto tome *conciencia de su libertad*, de que es un *ser haciéndose*; no un ser determinado ni biológica, ni social, ni culturalmente. El sentido se une, a modo de búsqueda consciente, al estar haciéndome, *conciencia que debe abarcar también al otro*: mi estar haciéndome se hace en un estar haciéndose de otros, y todo ello en un estar haciéndonos como grupo, como sociedad y como especie, que habita en un mundo. *Aquí he ubicado ese trasfondo ético-teleológico de la acción educativa*; supone el nexo de ésta con este estar haciéndome y haciéndonos, y también fue un intento de ubicar a toda acción humana a modo de pregunta en cuanto a lo que aporta para éstos. Pregunta que sirve asimismo de *juicio de mi hacer docente*, en este caso; de mi hacer y el de otros, en cualquier caso, incluido el de una institución, organización o gobierno, en cuanto generan acciones colectivas o en supuesta representación de otros (¿qué aportan para este estar haciéndose?).

Al haber insistido en la construcción del sentido, como una parte esencial del trasfondo ético-teleológico, he intentado conectar lo que se hace con el sujeto; conectar las intenciones presentes en la acción, propuestas por el curriculum y por el profesor, con las que pudiera tener el alumno, y a la vez con las *repercusiones en el mundo de esta acción*. Supone también insistir en la conciencia de que unas *formas de hacer se asocian a unas formas de ser*, y que esas formas de ser que la acción encierra, hacen al

profesor en la acción formativa, y al alumno en la acción educativa que realizan los profesores en los institutos.

Como se observa es una tesis que ha procurado impactar en las formas de entender y hacer la formación docente inicial de los futuros profesores. En este sentido concreto he hablado de ciertos rasgos de los formadores y de la propuesta, pero fundamentalmente, a lo largo de toda la tesis, he estado hablando de los *rasgos que debería tener la acción educativa que realizan los formadores de los futuros profesores*. Con respecto a los formadores he insistido en que éstos deben haber construido el pensamiento didáctico que ahora pretenden formar, y que deben tener una clara y contrastada experiencia en la etapa sobre la que quieren formar. Con respecto a la propuesta he cuestionado la actual fragmentación entre formación académica disciplinar, vinculada a la materia que los profesores deberán enseñar, y los conocimientos didácticos necesarios para ubicar su enseñanza en las coordenadas necesarias para que puedan ser aprendidos. Con respecto a la acción formativa he insistido en que ella misma debe poseer los rasgos que pretenden que posean las acciones de los futuros profesores.

Ahora, siendo algo más concreto, considero que todo lo escrito podría impactar en:

- En el **diseño de las propuestas formativas**, en tanto ellas mismas son fuente de concepciones diversas sobre la educación. El diseño, si bien no es la formación en sí misma, condiciona gran parte de sus posibilidades. Por ello, debería reflejar aquellas concepciones que se encuentran en el trasfondo ético-teleológico de la

misma. Debería contener, no sólo lo que se espera de los futuros profesores, sino también, una concepción más amplia sobre las funciones de la educación secundaria obligatoria. Un aspecto importante de esta propuesta es que logre superar la actual fragmentación entre el conocimiento y su enseñanza; es decir, que logre ubicar el proceso formativo de un profesor de educación secundaria dentro de un marco de coherencia y unidad. No olvidemos que aquellos conocimientos objetivados que se consideren necesarios para el ejercicio de la docencia deberán ser contruidos por el sujeto (subjetivados), incorporándose a sus estructuras cognitivas.

- Las **propuestas formativas**:

A) En el contexto actual

- Debería tenerse en cuenta la *formación de los profesores universitarios* en tanto cualquiera de ellos está formando a potenciales profesores de educación secundaria; o, dicho en otras palabras, todo profesor universitario es un potencial formador de futuros profesores.
- Una *concepción de conocimiento* que contemple: los procesos de objetivación y subjetivación del mismo; fenómeno de conocimiento y objeto. Tanto las propuestas formativas como los profesores que las llevan adelante deben tener una sólida formación epistemológica.
- Relacionado con lo anterior, una *enseñanza* que contemple los procesos de construcción del conocimiento, es decir, el proceso que ha dado origen al conocimiento que se quiere enseñar. Es importante en función de la

significatividad de los “objetos de enseñanza” ubicarlos en el marco donde tienen pleno sentido para poder buscar un punto de encuentro con otros sentidos posibles, de forma tal, que entren en juego también los de los alumnos.

- El *CAP* debería garantizar rigor intelectual; es decir, un proceso de intensidad sistemática de construcción de conocimientos. Con esto quiero decir que constituya una instancia de enseñanza y aprendizaje con intenciones que deban ser alcanzadas, construidas por los sujetos que pretenden acceder a la docencia. Algo que debería ser constatado por medio de procesos evaluativos. Es importante que el mismo refleje los aspectos ya mencionados, especialmente el que hace referencia a los formadores.
- Una acuerdo de calidad entre todas aquellas instituciones que ofrecen el *CAP*. Esto hace referencia a la necesidad de unos parámetros de exigencia compartidos.
- *Prácticas* reales y efectivas, constituyéndose en una clara oportunidad de aproximación a la enseñanza, a lo que es y a lo que puede ser. Evitando generar cualquier visión fragmentada entre éstas, los conocimientos socialmente construidos y los conocimientos ya incorporados a las estructuras cognitivas de los sujetos.
- *Tutores* de práctica adecuadamente formados. Son una figura clave en el proceso formativo, razón por la cual, debe buscarse una forma de valorar su labor y de prepararlos adecuadamente para la misma. Ya que no se trata, como hemos visto, de una mera exposición a la realidad educativa.
- *Profesorado del CAP* con reconocida experiencia en la etapa para la que forma y en prácticas investigativas que les permitan articular lo que la práctica

proporciona con lo que proporcionan los ámbitos de producción de conocimiento teórico.

- Clara *articulación* de los aspectos didácticos y de disciplinas específicas. Y una visión no fragmentada del conocimiento en general, tal como se comentó anteriormente.
- Predominio de una forma de hacer presentes a las “teorías existentes”, es decir a los conocimientos objetivados, como una construcción (convención) inacabada, que en el propio proceso de construcción por parte de los futuros profesores, y en su futuro desempeño profesional, serán inevitablemente modificados.
- Se debería procurar una forma de generar la construcción del conocimiento por parte de los sujetos que contemple toda la historia vital del mismo, especialmente la que se refiere al ámbito educativo, de forma tal que se revisen todas las concepciones que se han ido construyendo a lo largo de ésta. Es necesario tener en cuenta, como se dijo, que cuando se habla de conocimiento construido por el sujeto, éste se presente en la unidad (organismo)-conocimiento-pensamiento-acción-(existencia), por lo tanto, el proceso formativo deberá impactar en esa unidad, todo aquel conocimiento que no logre ser incorporado a las estructuras cognitivas del sujeto perderá potencialidad de impacto en el mundo de la vida.

B) En otros contextos posibles

- La *formación docente inicial* no tiene por qué darse en un curso de especialización posterior a la carrera. Ésta podría constituir una carrera en sí misma con especialidades por materias. Considero que debe ser mucho más

equilibrado el aspecto didáctico y el referido estrictamente a una materia a enseñar. En cualquier caso, no deberían existir las fragmentaciones actuales entre estos aspectos, ni entre el conocimiento y el fenómeno de conocimiento en general.

- Debería buscarse unidad en la construcción del conocimiento que supone el proceso educativo. En cualquier caso, el proceso específico de construcción del pensamiento didáctico, debería hacer presentes los momentos formativos anteriores a éste y sumergir al sujeto en un fenómeno que contenga un rasgo fuerte de unidad en la concepción y concreción del conocimiento y de la razón: como construcción y como favorecedor del mismo.
- Tampoco hay que olvidar que la división actual de la enseñanza obligatoria en materias no tiene porque ser la única forma posible de ofrecer el conocimiento socialmente producido, y que por lo tanto es posible explorar nuevas formas de acceso a estos conocimientos que permitan, en esta etapa, una mayor comprensión del mundo y de sí mismos.
- En las *oposiciones* es necesario que se valore de la misma manera el componente didáctico y el contenido de la materia a enseñar, aspectos que muchas veces aparecen fragmentados; como así también aspectos más generales vinculados al sentido de la educación secundaria obligatoria. Es necesario que en los tribunales hayan profesores conocedores de este campo, con clara experiencia en esta etapa y una sólida y actualizada formación en estos aspectos.

▪ *Los campos de investigación*

- Que se nutran también de profesionales con clara experiencia docente en las etapas que son investigadas. Que articulen intereses de investigación y de la práctica educativa. Es necesario también superar estas fragmentaciones propiciadas por la actual división social del trabajo.
- Que las tramas analíticas desarrolladas por los investigadores potencien las posibilidades de articulación con el pensamiento práctico, de forma tal que faciliten la interacción entre ambos conocimientos e intereses.

▪ *Investigaciones sugeridas:*

- El impacto que tiene en las concepciones del profesorado de secundaria el modelo actual de formación docente: en el que existe una clara fragmentación entre lo didáctico y lo disciplinar.
- Es necesario investigar sobre las mejores formas de acercar a los sujetos al conocimiento de tal forma que éste les permita comprender el mundo y a sí mismos de una forma significativa, profunda. Esta investigación debería tener un impacto tanto en la formación del profesorado como en los currículos de las diversas etapas del sistema educativo.
- Se sabe que actualmente cualquier licenciado o ingeniero que se prepare unas oposiciones puede ejercer la docencia en la materia a la que la misma se refiere. Por lo tanto sugiero que se investigue las posibles diferencias en las concepciones de enseñanza y en las formas de enseñar que pudieran derivarse de la formación profesional inicial.

- Un estudio serio de las implicaciones actuales del CAP en la construcción del pensamiento didáctico y, en todo caso, en el tipo de concepciones que sus características actuales contribuye a formar en los futuros profesores.

- *Normativa.* Debería existir coherencia en la normativa existente, tanto en la que se refiere a la formación docente, claramente insuficiente, y la que se relaciona con otras etapas del sistema educativo. La construcción del pensamiento didáctico exige unas condiciones necesarias en la formación docente inicial y otras para su formación continua que deberían contemplarse en la normativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. (1971). *La ideología como lenguaje*. Madrid. Taurus.
- (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid. Morata.
- ALLIAUD, A. (2002). *Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar*. En DAVINI, C. (Coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires. Papers Editores.
- ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. (Comp.) (1998). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires. Niño y Dávila.
- ÁLVAREZ, J. M. (2001). *Entender la Didáctica, entender el Curriculum*. Madrid: Niño y Dávila.
- ANGULO, J. (1989). *Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica*. Investigación en la Escuela, 7, 23-36.
- APEL, K. O. (1989). *La situación del hombre como problema ético*. En PALACIOS, X. y JARAUTA, F. (Eds.) (1989). *Razón, ética y política. El conflicto de las sociedades modernas*. Barcelona. Anthropos.
- APPLE, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona. Paidós/M.E.C.
- (2005). *Doing things the 'right' way: legitimating educational inequalities in conservative times*. Educational Review, 57 (3), 271-293.
- ARENDT, H. (2003). *La condición humana*. Barcelona. Paidós.
- ÁVALOS, B. (2004). *Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones*. Revista Colombiana de Educación, 47, 12-29.
- BACHELARD, G. (2003). *La formación del espíritu científico*. México. Siglo XXI.
- BAENA, D., et. al. (1998). *El curso de cualificación pedagógica: una oportunidad para repensar la formación inicial del profesorado de secundaria*. En DOMINGO, J. et. al. (1998). *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa. Actas de las comunicaciones presentadas al II Congreso de Formación del Profesorado*. Granada. FORCE/Univeridad de Granada.
- BÁRCENA, F. y MÉLICH, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona. Paidós.
- BEHAR-HORENSTEIN, L. y SEABERT, D. (2005). *Teachers` Use of Models of Teaching*. Educational Practice and Theory, 27 (1), 49-66.

- BERGER, P. y LUCKMAN, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid. Akal.
- (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid. Morata.
- BEYER, L. y ZEICHNER, K. (1990). *La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción*. En POPKEWITZ, TH. *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia. Universitat de València.
- BLANCO, N. (1999). *Aprender a ser profesor/a: el papel del practicum en a formación inicial*. En PÉREZ, A., et. al. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- BROMME, R. (1988). *Conocimientos profesionales de los profesores*. Enseñanza de las Ciencias, 6 (1), 19-29
- BROWNLEE, J. (2004). *Teacher education students` epistemological beliefs*. Research in Education, 72, 2-17.
- BRUNER, J. (2002). *Actos de significado. Más allá de la realidad cognitiva*. Madrid. Alianza.
- BULLOUGH, R. (2000). *Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado*. En BIDDLE, B.; et. al. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona. Paidós.
- BUNGE, M. (1981). *Teoría y realidad*. Barcelona. Ariel.
- (2004). *Emergencia y convergencia. Novedad cualitativa y unidad del conocimiento*. Buenos Aires. Gedisa.
- BURCHELL, H. y DYSON, J. (2005). *Action Research in Higher Education: exploring ways of creating and holding the space for reflection*. Educational Action Research, 13 (2), 291-300.
- CALDERHEAD, J. y SHORROCK, S. (1997). *Understanding teacher education*. London. Falmer Press.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- CARROLL, D. (2005). *Learnig though interactive talk: A school-based mentor teacher study group as a context for professional learnig*. Teaching and Teacher Education, 21 (5), 457-473.
- CASSIRER, E. (1982). *Las ciencias de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CHEVALLARD, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Aiqué.

- CLANDININ, D. y CONNELLY, F. (1988). *Conocimiento práctico personal de los profesores. Imagen y unidad narrativa*. En VILLAR ANGULO, L. (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy. Marfil.
- COCHRAN-SMITH, M. (1999). *Reinventar las prácticas de magisterio*; en PÉREZ GÓMEZ, A.; et. al. (Editores). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- CONTRERAS, J. (1987). *De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza*. Revista de Educación, 282, 203-231.
- (1997). *La autonomía del profesor*. Madrid. Morata.
- CORNBLETH, C. (1990). *La persistencia del mito en la educación del profesorado y en la enseñanza*. En POPKEWITZ, TH. *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia. Universitat de València.
- CRUZ, M. (1995). *¿A quién pertenece lo ocurrido?* Madrid. Taurus
- CRUZ, M. et. al. (2001). *La identidad personal como nivel de análisis del cambio conceptual*. Revista Propuesta Educativa N° 24, pp. 58-63.
- DAVINI, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- (coord.) (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires. Papers Editores.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid. Narcea.
- DEL PRO, A.; et al. (2001) *¿Cómo es valorado un curso de formación inicial desde las necesidades y problemas de profesores principiantes?* Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 40, 111-131.
- DENSMORE, K. (1990). *Profesionalismo, proletarización y trabajo docente*. En POPKEWITZ, TH. *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia. Universitat de València.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid. Morata.
- DÍAZ DE RADA, A. (2003). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica. Guía didáctica*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós.
- DUSSEL, E. (1992). *La introducción de la transformación de la filosofía de K.O. Apel y la filosofía de la liberación (reflexiones desde una perspectiva latinoamericana)*. En APEL,

- K.; et. al. *Fundamentación de la ética y la filosofía de la liberación*. México. Siglo XXI-Iztapalapa.
- EDELSTEIN, G. (1996). *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*. En Camilioni, A., et. al. (comp). *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.75-89). Buenos Aires. Paidós.
- EISNER, E. (1998). *Cognición y curriculum. Una nueva visión*. Buenos Aires. Amorrortu
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- ENTEL, A. (1991). *Conocimiento y cultura en la escuela media ¿sin lugar para las dudas?* En FRIGERIO, G. (comp.). *Curriculum presente ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Tomo I. Buenos Aires. Niño y Dávila.
- ERICKSON, F. (1993). *El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en la clase*. En VELASCO, H.; et. al. *Lectura de antropología para educadores*. Madrid. Trotta.
- ESTEBAN, F. y BUXARRAUS, M. (2004). *El aprendizaje ético y la formación universitaria: más allá de la causalidad*. *Teoría de la Educación*, 16, 91-108.
- FAJET, W. et. al. (2005). *Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes*. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), 717-727.
- FEIMAN-NEMSER, S. y FEATHERSTONE, H. (1992). *Exploring Teaching. Reinventing an Introductory Course*. New York. Teacher Collage Press.
- FENSTERMACHER, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En Witrock, M. (Comp.) (1989). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona. Paidós Educador.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989). *Así enseñan nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- (1995, 2^{da} edición). *La profesionalización del docente*. Madrid. Siglo XXI.
- (2004, 2^{da} edición). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid. Siglo XXI.
- FERRY, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona. Paidós.
- FISHMAN, S. y MCCARTHY, L. (2005). *Looking to Dewey and Freire for Hope in Dark Times*. *Educational Practice and Theory*, 27 (1), 25-48.
- FLECHA, R. y PUIGVERT, L. (2005). *Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje*. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 13-36.
- FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI.

- FRIGERIO, G. (1991). *Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos*. En FRIGERIO, G. (Comp.). *Curriculum presente ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Tomo I. Buenos Aires. Niño y Dávila.
- FURIÓ, C. (1994). *Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias*. Enseñanza de las ciencias, 12 (2), 188-199.
- GADAMER, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona. Paidós.
- (2001). *Verdad y método*. Sígueme. Salamanca.
- (2002). *Verdad y método II*. Sígueme. Salamanca.
- GARDNER, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona. Paidós.
- GARCÍA, A. y MORENO, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de los inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid. Consejo Económico y Social.
- GARCÍA, F. y RIVERO, A. (1995). *Dificultades y obstáculos en la construcción del conocimiento escolar en una hipótesis de progresión de lo simple a lo complejo. Reflexiones desde el ámbito del medio urbano*. Investigación en la Escuela, 27, 83-94.
- GARCÍA, J. y PORLÁN, R. (1990). *Cambio escolar y desarrollo profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela*. Investigación en la Escuela, 11, 25-37.
- GARCÍA DÍAZ, J. (1995). *La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar*. Investigación en la Escuela, 27, 7-20.
- GARCÍA PÉREZ, F. (2005). *El sentido de la educación como referente básico de la didáctica*. Investigación en la Escuela, 55, 7-27.
- GARCIA JIMENEZ, E.; et. al. (1994). *El curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- GEERTZ, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.
- (2004). *Conocimiento local*. Barcelona. Paidós.
- GIDDENS, A. (1987; original en 1967). *Nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires. Amorrortu.
- GIL PÉREZ, D (1991). *¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias?* Enseñanza de las ciencias, 9 (1), 69-77.
- (1993). *Aportaciones de la investigación en didáctica de las ciencias a la formación y actividad del profesorado*. Currículo, 6-7, 45-66.
- GIMENO, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Madrid. Anaya.
- (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Buenos Aires. REI.

- (1992) *¿Qué son los contenidos de la enseñanza?* En Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- (1993). *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*. En Imbernon, F. (coord.). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona. ICE/Horsori.
- (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- (1998). *Podere inestables en educación*. Madrid. Morata.
- (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid. Morata.
- GINER, S. (1996). *Intenciones humanas, estructuras sociales: para una lógica situacional*, en PÉREZ-AGOTE, A. y SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (Eds.) (1996). *Complejidad y teoría social*. Madrid. CIS
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1916). *Obras completas. Volumen II: La Universidad Española*. Madrid. Espasa-Calpe.
- (1924). *Obras completas. Volumen X: Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*. Madrid. Espasa-Calpe.
- GIROUX, H. Y McLAREN, P. (1990). *La educación del profesorado como espacio contrapúblico: apuntes para una redefinición*. En POPKEWITZ, TH. *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia. Universitat de València.
- y McLAREN, P. (1998a). *Educación de maestros y la política del compromiso: el caso pro-escolarización democrática*. En Giroux, H. y McLaren, P. *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires. Niño y Dávila.
- y SIMON, R. (1998). *Pedagogía crítica y políticas de cultura popular*. En GIROUX, H. y McLAREN, P. *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires. Niño y Dávila.
- GONZÁLEZ, F. E. (1992). *Estudio sobre los fundamentos, cometidos y estructura de una Facultad de Educación-Centro de Formación de los profesores*. Madrid. UCM.
- (2001). *Generación del conocimiento y actividad educativa*. Revista Complutense de Educación, 12 (2), 427-484.
- (2002). *Formación de los profesionales de la educación: Propuesta Práctica*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2005). *Conocimiento, comunicación educativa y formas de vida*. En *Epistemología del aprendizaje humano N4*. Colección Pedagogía. Fundación Fernando Rielo; pp. 43-119.
- GONZÁLEZ, F. E. y DÍEZ, M. (2004). *Las didácticas específicas: consideraciones sobre principios y actividades*. Revista Complutense de Educación, 15 (1), 253-286.
- GOODMAN, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid. Visor.

- GOODSON, I. (1998). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- GROSSMAN, P. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge & teacher education*. New York. Teacher College, Columbia University.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus
- (1995). *Conocimiento e interés*. Educació. Materials de Filosofia nº 12. Valencia. Universitat de València
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (2004, 2º edición). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- HEIDDEGER, M. (2003). *Filosofía, ciencia y técnica*. Editorial Universitaria. Chile.
- HELLER, A. (2001). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona. Ediciones Península.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona. Laia.
- HERRÁN, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid. San Pablo.
- HERRÁN GASCÓN, A. de la (2003). *El nuevo paradigma complejo-evolucionista en educación*. Revista Complutense de Educación, 14 (2), 499-562.
- HORKHEIMER, M. (1969). *Crítica a la razón instrumental*. Buenos Aires. Editorial Sur.
- (1973). *Teoría crítica*. Barcelona. Barral.
- HUSSERL, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México. Fondo de cultura económica.
- (1982). *La idea de la fenomenología*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
- (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona. Paidós.I.C.E/U.A.B.
- IBAÑEZ, J. (1991). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Santiago de Chile. Amerinda.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona. Paidós.
- (Coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona. Graó.
- JACKSON, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- JONES, A. (2005). *Cultura and context: critical thinking and student learning in introductory macroeconomics*. Studies in Higher Education, 30 (3), 339-354.
- y MORELAND, J. (2005). *The importance of pedagogical content knowledge in assessment for learning practices: a case-study of whole-school approach*. The curriculum Journal, 16 (2), 193-206.
- KANT, I. (2005). *Crítica de la razón pura*. Madrid. Taurus.

- KEMMIS, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- (1999). *La investigación-acción y la política de la reflexión*. En PÉREZ, A., et. al. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- KIMONEN, E. y NEVALAINEN, R. (2005). *Active learning in the process of educational change*. Teaching and Teacher Education, 21 (6), 623-635.
- KLAFKI, W. (1986). *Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva*. Revista de Educación N° 280, pp. 37-79.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao. Editorial Deslée de Brouwer.
- LABAREE, D. (1999). *Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalidad docente*. En PÉREZ, A., et. al. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- LEVINAS, L. (1991). *Ética e infinito*. Madrid. Visor.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. B.O.E. de 4 de octubre de 1990.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE nº 307; 24 de diciembre de 2002.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata.
- LUNDGREN, U. P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid. Morata.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona. CEAC.
- (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. PPU.
- MARCUSE, H. (1968). *El hombre unidimensional*. Barcelona. Seix Barral.
- MÁRQUEZ, C.; et. al. (2004). *La construcción de modelos explicativos complejos mediante preguntas mediadoras*. Investigación en la Escuela, 53, 71-81
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995). *Cultura democrática y escuela pública. Una hipótesis de trabajo*. Investigación en la Escuela, 26, 55-68.
- (2005). *Esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica*. Con-Ciencia Social, 8, 51-62.
- McCAUGHTRY, N. (2005). *Elaborating pedagogical content knowledge: what it jeans to know students and think about teaching*. Teachers and Teaching: theory and practice, 11 (4), 379-395.
- McKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid. Morata.
- McLAREN, P. (1998). *Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad*. En GIROUX, H. y McLAREN, P. *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires. Niño y Dávila.

- MERCHÁN, F. (2005). *Crítica de la Didáctica: conocimiento, formación del profesorado y mejora de la enseñanza*. Investigación en la Escuela, 55, 29-40.
- MONEREO, C. (1995). *De los procedimientos a las estrategias: implicaciones para el Proyecto Curricular, Investigación y Renovación Escolar (IRES)*. Investigación en la Escuela, 27, 21-38.
- MONTAÑÉZ, M. (2001). *Introducción al análisis e interpretación de textos y discursos*. En VILLASANTE, T.; et. al. *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía 2*. España. El viejo Topo.
- MONTERO, L. (2002). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario. Homo Sapiens.
- MORIN, E. (1983). *El método II. La vida de la vida*. Madrid. Cátedra.
- (1988). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid. Cátedra.
- (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- et. al. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona. Gedisa.
- NISSILÄ, S-P. (2005). *Individual and collective reflection: how to meet the needs of development in teaching*. European Journal of Teacher Education, 28 (2), 209-219.
- ORTEGA y GASSET, J. (1996). *Meditación de la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía*. Madrid. Alianza.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992a). *Enseñanza para la comprensión*. En Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- (1992b). *Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa*. En Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- (1993). *La interacción teoría-práctica en la formación docente*. En MONTERO, L y VEZ, J. (Eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones.
- (1996). *Academicismo versus socialización. Un modelo de prácticas para facilitar la reflexión*. En FORTES, A., et. al. (Coord.) *Formación del profesorado para el cambio social. Informe Ronda*. Málaga. Universidad de Málaga.
- (1999). *El practicum de la enseñanza y la socialización profesional de los futuros profesores*. En PÉREZ, A., et. al. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- y GIMENO, J. (1988). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. Infancia y Aprendizaje nº 42, Madrid.

- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Graó.
- PERRET, A. y NICOLET, M. (1992). *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires. Niño y Dávila.
- PIAGET, J. (1969). *Biología y conocimiento*. Madrid. Siglo XXI.
- PIAGET, J. y GARCÍA, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México. Siglo XXI.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla. Díada.
- POZO, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Morata.
- PRATS, J. (Coord.). (1998). *La formación inicial pedagógica del profesorado de educación secundaria*. En DOMINGO, J. et. al. (1998). *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa. Actas de las comunicaciones presentadas al II Congreso de Formación del Profesorado*. Granada. FORCE/Univeridad de Granada.
- RAMOS TORRE, R. (1996). *Jano y el ornitorrinco: aspectos de la complejidad social*. En PÉREZ-AGOTE, A. y SÁNCHEZ de la YNCERA, I. (Eds.). *Complejidad y teoría social*. Madrid. CIS.
- REAL DECRETO 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el título de Especialización Didáctica. BOE nº 30; 4 de febrero de 2004.
- ROSSELLÓ, M. (2005). *Didáctica General versus Didácticas Específicas: el peligro de quedarse atrapados en disputas meramente académicas*. Investigación en la Escuela, 55, 41-48.
- RUSSELL, B. (1988). *La educación y el orden social*. Barcelona. Edhasa.
- SANTOS GUERRA, M. (1995). *Cultura profesional del docente*. Investigación en la escuela, 26, 37-45.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós/MEC.
- SCHÜTZ, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires. Amorrortu.
- y LUCKMANN, T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires. Amorrortu.
- SHULMAN, L. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review. Vol 57 (1), 1-22.
- (1989). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. En WITROCK, M. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona. Paidós Educador.
- SMYTH, J. (1991). *Una pedagogía crítica de la práctica en el aula*. Revista de Educación, 294, 275-300.

- SOUTO, X.; *et. al.* (2005). *La escuela democrática y la enseñanza de las ciencias sociales*. Con-Ciencia Social, 8, 17-49.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- TABACHNICK, R. y ZEICHNER, K. (1988). *Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos*. En VILLAR ANGULO, L. (Dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy. Marfil.
- TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid. Anaya.
- TERHART, E. (1987). *Formas de saber pedagógico y acción educativa o: ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?* En Revista de Educación, 284, p. 133-157.
- TORREGO, L. (2004). *Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (3), 259-268.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona. Idea Books.
- VATTIMO, G. (1995). *Más allá de la interpretación*. Barcelona. Paidós. ICE/UAB.
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo para etnógrafos de la escuela*. Valladolid. Trotta.
- VEZ, J. y MONTERO, L. (2005). *La formación del profesorado en Europa. El camino de la convergencia*. Revista Española de Pedagogía, 230, 101-122.
- VILORO, L. (2002). *Creer, saber, conocer*. México. Siglo XXI.
- VYGOTSKY, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. La pléyade.
- WEBER, M. (1984). *La acción social: Ensayos metodológicos*. Barcelona. Ediciones Península.
- WELLMER, A. (1991). *Derecho natural y razón práctica. En torno al despliegue aporético de un problema en Kant, Hegel y Marx*. En APEL, K., *et. al.* (Eds.). *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona. Editorial crítica.
- WHITEHEAD, A. N. (1985). *La función de la razón*. Madrid. Tecnos.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós.
- (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona. Paidós.
- YINGER, R. y CLARK, C. (1988). *El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor*. En VILLAR ANGULO, L. (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy. Marfil.
- YOUNG, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona. Paidós.

- ZABALZA, M. (1998). *El practicum en la formación de los maestros*. En RODRÍGUEZ, A.; et. al. (Coords.). *La formación de los maestros en los países de la Comunidad Europea*. Madrid. Narcea.
- ZEICHNER, K. (1987). *Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado*. Revista de Educación nº 282. Madrid. España.
- y LISTON, D. (1987). *Teaching Student Teachers to Reflect*. Harvard Educational Review. Vol. 57 (1), 23-48.
- y LISTON, D. (1999). *Enseñar a reflexionar a los futuros docentes*. En PÉREZ, A., et. al. (Editores). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.